

## ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Разработка проблем высшего профессионального образования связана с поиском наиболее фундаментальных стратегических оснований и исследовательских приоритетов развития всей сферы образования, предопределяющей проекцию будущего человека, народа, культуры и цивилизации. Сложившаяся ситуация в отечественном образовании все настойчивее требует разработки способов экстраполяции философско-методологических принципов на образовательный процесс. Кризис прежних систем ценностей и приоритетов общесоциальной практики обусловил появление новых факторов – общесоциальных, внутринституциональных и духовно-антропологических, носящих противоречивый характер и оказывающих влияние на развитие современного образования.

К общесоциальным факторам отнесем, с одной стороны, возрастание потребности человека в постоянном обновлении знаний в условиях нарастающего динамизма общественной жизни; с другой – неудовлетворенность общества результатами деятельности образовательных систем, которая выражается в разрыве между современными требованиями к качеству образования и его содержанием; качеством подготовки специалистов и возрастающими потребностями общества.

К внутринституциональным факторам относятся, с одной стороны:

- 1) процессы демократизации, гуманизации, гуманитаризации, регионализации, коммерциализации и интеграции образования;
- 2) осознание необходимости разработки инновационных идей и подходов, по-новому трактующих содержание и организацию современного образования. С другой стороны:

1) идейно-мировоззренческий и ценностный вакуум в самой системе образования;

2) неопределенность целей обучения, воспитания и развития человека;

3) распад прежних концепций и механизмов управления системой образования.

К духовно-антропологическим факторам причислим:

- 1) идею отстаивания и защиты высшей интенции человека как свободы самому определять внешние влияния и принимать или не принимать их согласно логике самоопределения, осуществления человеческого предназначения в этом мире – «Человек никогда не совпадает сам с собой в точке выхода за пределы самого себя (самотрансценденция)...», «последнее слово о мире не сказано, он открыт, отношение к нему воздвигается как акт творческой (образовательной) деятельности» (М.М. Бахтин);

2) идею виртуальной глубины и неисчерпаемости субъектного бытия человека;

3) идею несводимости человеческого субъектного мира к совокупности его социальных ролей, функционирующих ролевых масок, отношению к нему как агенту, «винтику», представителю данного социума, с которым человеку приходится взаимодействовать. «Человек везде выше и значительнее любых социальных и профессиональных ролей...никто не дал никому право превращать человека в маску, низводить человека до средства» (С.Л. Рубинштейн);

4) идею несводимости креативного процесса к отдельному результату, к продуктивности, конкурентоспособности, эффективности, т.к. творчество есть непрекращающееся строительство «внутреннего» мира человека...

В то же время, аккумулирующая идея сущности человека как принципиально межсубъектной. Это есть глубинная, явная или неявная, сопричастность другим. Именно здесь очерчиваются практические пути самосозидания, самообразования и построения подлинных межчеловеческих отношений. При максимуме субъективности человек включает в себя целую «республику субъектов», он солист ансамбля общественных отношений.

Будучи обусловленным подобными факторами двоякого рода, современное образование в своем развитии характеризуется, в свою очередь, проявлением не менее противоречивых тенденций. С одной стороны:

1) превращение современного образования в сложную, целостную систему со своими собственными закономерностями функционирования и развития (синергетический аспект), подверженную процессам интегрирования в изменившихся условиях;

2) универсализация и интернационализация образования;

3) движение отечественного образования в направлении взаимointegrации в мировое и в европейское образовательное сообщество.

С другой стороны:

1) выхолащивание смыслообразующих оснований современного образования (от образования как социокультурной матрицы воспроизводящей цивилизацию, народ, нацию, до образования как рыночной, экономической категории, где главенствуют закон – «спрос-предложение»);

2) проявление системного кризиса образования, характеризующегося как утратой его ценностно-мировоззренческих и нравственных приоритетов и самого целеполагания в образовании, так и неудовлетворенностью его конечными результатами, его качеством.

Таким образом, сегодня можно говорить о тенденции смены основной парадигмы образования. Это значит, что единая классическая

образовательная (обучающая, воспитательная и развивающая) практика покидает доминирующие позиции и распадается на многочисленные формы и методы обучения человека, в каждой из которых смысл образования понимается по-своему.

Современные цивилизационные процессы подводят к тому, что человека можно образовывать по-разному и, соответственно, преследовать различные образовательные цели. В этой связи выделяются два направления разворачивания педагогического знания: «снизу», от всякого рода и вида образовательных практик; «сверху», от общих представлений, которые должны интегрировать отдельные виды образовательных практик на самой разной основе. Яркой иллюстрацией реализации этих тенденций являются процессы реформирования образования в России: дифференциация, регионализация, стандартизация, профилизация, модернизация, коммерциализация и т.д. Что представляет собой подобное интегрирующее знание? Во всяком случае, это не научное обоснование образовательной политики Российского государства, а скорее, система интегративных отношений, некий интеллектуальный инструментарий, который используется для разных целей: для интеграции-стандартизации, для профилизации-коммерциализации, для перехода от одного вида практики к другой (Болонский процесс), для проектирования и обоснования деятельности муниципального, регионального образования и отдельного образовательного учреждения (вуз, колледж, школа и т.д.).

Если уж сложились разные подходы к пониманию образования, то, вероятно, необходима работа по рефлексии оснований (прежде всего, социоантропологических, духовных) подобных подходов, с одной стороны, и установлению правил интеллектуальной коммуникации этих подходов, с другой стороны. К образовательному и, прежде всего, к научному сообществу постоянно предъявляются требования определять основания соответствующих действий в сфере образовательной политики.

В последнее время термин «образование» и «образовательные услуги» часто используются субъектами образовательного процесса как синонимы. Это относится и к управленческой литературе и к нормативно-правовому, научно-методическому, социально-психологическому и психолого-педагогическому обеспечению образовательного процесса. Пример: «Стандартная образовательная услуга – это годовой процесс обучения учащихся образовательного учреждения»<sup>1</sup>. От такой позиции всего один шаг до узкоэкономической трактовки образования как одного из многочисленных социальных благ внешних по отношению к человеку, до попыток выстроить достаточно прямые связи «затрат и результатов», пронормировать их по отношению к получателю услуги, к отдельно взятой «душе» в виде норматива финансирования и образовательного стандарта.

---

<sup>1</sup> См.: Методика расчета стоимости образовательной услуги (проект). М., 2004.

От традиционного понимания образовательного процесса как процесса жизнеосуществления, жизнепреобразования: «Жизнь – лучший учитель», «Век живи – век учись», до чисто рыночного видения образования как такового. В этих границах и пульсирует философско-методологическая мысль в поисках научных обоснований образовательной политики. В соответствии с логикой научного исследования выделяется ряд факторов, которые довольно убедительно обосновывают необходимость «рыночной парадигмы» образовательного процесса. В том числе необратимость (?!), историческая необходимость интеграции высшего образования России в европейское сообщество, рост сопоставимости и прозрачности, способствования схожести, гармонизации национальных систем высшего образования Европы. При этом базовым является утверждение, что знания являются: 1) главным параметром конкурентоспособности; 2) повышают мобильность и возможность трудоустройства граждан Европы; 3) увеличивают международную конкурентоспособность европейской системы высшего образования (Болонский процесс 1999 г.).

Первый фактор: рынок преподавателей – рынок средств обучения. С одной стороны, далеко не всякий учащийся, студент понимает, что за процесс обучения он затрачивает время собственной жизни, здоровья, усилия, упущенную выгоду. Отсюда неразборчивость в выборе преподавателя, отсутствие рейтинга преподавателей и технологий обучения. С другой стороны, существует иной рынок преподавателей, который формируется вокруг создания и применения информационно-компьютерных технологий в основном за рубежом, который смыкается с рынком интеллектуальной собственности – («академический капитализм», «золотые воротнички»). Отсюда угроза вытеснения зарубежными средствами образования и самообразования отечественных при конкуренции на уровне конечных пользователей образовательных услуг, т.е. физических лиц.

Второй фактор: рынок заведений – рынок образовательных сетей. С одной стороны, рейтинг вуза зависит от его репутации. Он зависит:

1) не столько от имен, научных званий, степеней тех, кто в нем работает в настоящее время, сколько от имен тех, кто закончил вуз более или менее давно и добился заметных успехов; 2) от возможности отсрочки от службы в армии; 3) от степени наркотизации; 4) от внутренней и внешней инфраструктуры вуза; 5) от действительного присоединения к Болонскому процессу, т. е. не просто введение балльно-рейтинговой системы, двухуровневой – 4 +2, системы кредитов и т.п., а сколько от вовлечения преподавателей и студентов в совместные поиски места и роли вуза в обществе массового высшего образования. «Основными ценностями академического сообщества являются честность, доверие, справедливость, уважение, надежность

и ответственность. Эти ценности необходимы для эффективного преподавания и качественной исследовательской работы»<sup>1</sup>.

С другой стороны, конкуренция вузов на рынке услуг образования является условием взаимовыгодной кооперации. Например, вхождение в Болонский процесс. Одним из главных препятствий на пути интеграции является низкая управленческая культура администраций российских вузов, стремление к обособленности, приверженность к традиционным российским образцам образования, наличие правовых барьеров как следствие процесса упорядочивания «властной вертикали», отсутствие видения социально-антропологических результатов и последствий инновационных процессов в системе образования.

Тщательный анализ взаимодействия факторов «рыночной парадигмы» образования позволяет сделать вывод, что в обществе индустриального типа, (где экономика в значительной степени подчинила себе само общество, духовную жизнь человека, из средства превратилось в цель), такое экономическое обоснование сущности и целей образования оправдано. Однако в более развитом обществе только экономика может и дальше основываться на образовании, на знаниях, а общество, а значит, и образование, должны вновь основываться на культуре, точнее на взаимодействии и взаимодополнении культур, неотъемлемой частью которых являются духовно-антропологические основания (верования, ценности, нормы и т.д.), отнюдь не сводимые к знаниям.

Каковы бы ни были цели Болонского процесса, необходимо констатировать ситуацию поиска баланса между функциями высшего образовательного учреждения как работающего на общественном поприще, и как предпринимательской организации. Однако растущий упор на «рынок» (рыночное видение образования) – это только один аспект данного преобразования; одинаково важной предоставляется активизация реформ, проводимых во многих государствах Европы, в том числе и в России. Болонский процесс ведет к серьезным изменениям в структуре высшего образования, и в более отдаленной перспективе – в культуре, в изменении уклада российского народа.

Начальные результаты стихийной адаптации российской системы образования к рыночной экономике весьма плачевны. Главный итог – падение качества образования. Не менее сложно и трудно идет процесс ее интеграции в мировой рынок образовательных услуг и, прежде всего, в общеевропейское образовательное пространство. Какова же цена и социально-антропологические последствия все усиливающихся воздействий и взаимопроникновений системы высшего образования России со странами европейского сообщества?

Представляется, что в процессе интеграции систем образования в любом случае необходимо сохранить общепризнанные традиции

---

<sup>1</sup> См.: Материалы Бухарестской декларации по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе, 2–5 сентября 2004 г. М., 2005.

российской высшей школы и одновременно использовать лучший зарубежный опыт обучения, воспитания и развития человека. И, главное, обозначить «крайние духовно-антропологические пределы» образования как особой системы социокультурной деятельности, способной к внутренней интеграции (самоорганизации), что приведет к изменению содержания общего образования и к интеграции с другими формами культурной (наука, искусство, религия) и общественной (экономической, социальной, политической) жизни.

Плотникова Е.В.

## БОЛОНСКОЕ СОГЛАШЕНИЕ: РЕФОРМА ЯЗЫКА ИЛИ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ?

Дискуссии относительно присоединения России к Болонскому соглашению, представляемые общественности порой упрощенно, порождают сегодня, с одной стороны, серьезную проблематизацию в общественном сознании преимуществ и рисков этого процесса для российской системы образования, с другой стороны, – многочисленные иллюзии. Общественность замечает изменения в языке, словаре высшего образования: «бакалавр», «магистр», «кредит», «студенческий обмен», «европейское приложение к диплому» или даже «диплом европейского образца» и т.д. Вместе с тем, отношение нового словаря высшего образования к реальности остается недостаточно ясным. На основе опыта взаимодействия с педагогическими работниками и родителями обучающихся в Свердловской области мы можем отметить ряд явлений.

С одной стороны, наблюдается склонность, нередко отмечаемая по отношению к массовому сознанию, а именно, мифологизация происходящих в образовании процессов. Особенностью мифологического мировосприятия является отождествление языка и реальности, слова и явления. Если сказано «европейское приложение к диплому», значит, на самом деле будет «европейское приложение к диплому» и т.д. Следствием является ряд иллюзий сверхдоверия к слову. С другой стороны, встречается недоверчивое, критичное, скептическое восприятие Болонского соглашения как очередной языковой игры. Если сказано «реформа высшего образования», значит, на самом деле за этим может обнаружиться все, что угодно. Следствием становится ряд иллюзий сверхкритичного отношения к слову.

Отметим, прежде всего, некоторые иллюзии, порожденные некритичным принятием или отвержением Болонского процесса и изменений в российском образовании. Одной из самых распространенных является иллюзия автоматического признания в других странах европейского приложения к диплому. В действительности соглашение, как можно убедиться на основе его текста, подразумевает лишь прозрачность языка приложения к диплому, а вопрос его признания по-прежнему остается за работодателем.