

Н.П. Рагозин (к. филос. н., доцент)
Донецкий национальный технический университет
nragozin@inbox.ru

РИСКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.

Рассмотрена трансформация классической концепции университета в рамках Болонского процесса. Показана проблематичность европейской реформы высшего образования. Проанализированы риски присоединения высшего образования Украины к Болонскому процессу.

Болонский процесс, высшее образование, риски.

[Статья опубликована в «Ноосфера і цивілізація. Всеукраїнський філософський журнал». – Донецьк, 2010, вип. 8-9 (11), с. 152-165]

Официальное присоединение в 2005 году Украины к Болонскому процессу, ход европейской образовательной интеграции и то, каким образом мы участвуем в ней, у всех причастных к этим событиям не могут не рождать вопросы: в чем заключается подлинная цель Болонской системы? насколько она совпадает с целями и задачами нашей системы высшего образования? с какими рисками связано наше вхождение европейское образовательное пространство? получим ли выгоды из вхождения в него?

Следует подчеркнуть, что с нашей точки зрения входить в интеграционные процессы мы должны только на условиях равноправного партнерства и при обязательном ясном понимании той пользы, которую мы сможем извлечь для развития национального образовательного пространства из своего участия в европейской интеграции. К сожалению, не в меру усердные сторонники европейской интеграции произносят это слово как заклинание, не давая себе труда обдумать вопросы: нужна ли нам эта интеграция? если нужна, то в какой мере? и если мы собираемся участвовать в интеграционных процессах, то каким образом? Предполагается, что такие вопросы ставить нельзя, ибо в эпоху глобализации быть в стороне от интеграции - значит оказаться в изоляции и погрузиться в пучины стагнации. Но на самом деле глобализация создает возможности для различных форм и направлений интеграционных процессов и среди них следует выбирать те, которые в наибольшей степени отвечают нашим

национальным интересам, в данном случае – интересам развития национальной системы высшего образования.

Исходя из цели данной статьи, - рассмотреть риски для нашей системы образования, которые связаны с вхождением Болонский процесс, – мы намереваемся (I) вначале проанализировать проблематичность и рискованность самой Болонской концепции реформирования высшего образования, а затем (II) рассмотреть те риски, с которыми сталкивается отечественная система образования при вхождении в европейское образовательное пространство.

(I) Проблематичность и риски Болонской реформы

Рождение идеи университета и ее судьба в XX веке

Болонская реформа высшего образования – не первая попытка реформирования университета, которая предпринимается в Европе, где и родился этот уникальный институт. Поэтому, чтобы лучше понять смысл этой попытки, следует возвратиться к ее первоисточку – идее университета. На европейском континенте идея университета была развита И. Кантом, Г. Фихте, Ф. Шеллингом, В. Гумбольдтом, Ф. Шлейермахером вначале Модерна [1]. Следуя реконструкции этой идеи у Ю. Хабермаса [2], мы в спроектированном этими мыслителями социальном институте выделим следующие руководящие принципы:

- а) принцип единства исследования и преподавания;
- б) принцип единства наук;
- в) принцип единства науки и общего образования;
- г) принцип единства науки и просвещения.

Единство исследования и преподавания предполагает, что в университете учебные курсы читает преподаватель, который сам ведет научные исследования и потому находится на переднем крае науки. В понимании В. Гумбольдта это означает «отношение к науке как к нерешенной проблеме, а потому постоянное состояние поиска, в отличие от школы, которая имеет дело с готовыми, окончательными знаниями и преподаванием» [3, с.25-26]. Отличие отношений преподавателя и студента от отношений учителя и ученика в школе, по

Гумбольдту, заключается в том, что в университете учитель не слуга ученика, а оба они служат науке.

Принцип единства наук предполагает создание и сохранение в университете целостной картины мира, преодоление узкодисциплинарной ограниченности взглядов, что достижимо благодаря широкому философскому синтезу научного мировоззрения.

Единство науки и общего образования предполагает, что государство так формирует школьное образование, чтобы оно, по выражению Гумбольдта, «исправно работало на высшие учебные заведения» [3, с.29]. Гумбольдт имеет в виду физическую, моральную и умственную подготовленность школьников, которые станут студентами, способными к свободным и ответственным поступкам. Учеба в университете – это добровольная аскеза и целеустремленное приобретение знания: «Свободный от неудержимого желания отдаться развлечениям и начать практическую жизнь, он (студент – Н.Р.) должен нести стремление к науке, о которой он до сих пор имел лишь приблизительное представление» [3, с.29].

Принцип единства науки и просвещения в понимании творцов немецкого университета означает, что университет распространяет в обществе научное мировоззрение и культуру, воспитывает и образует общество и тем самым выполняет важную государственную обязанность – формирует национальное единство и способствует научно-техническому и социокультурному прогрессу общества.

Выполнение университетом столь важных социальных и государственных функций предполагает финансовую и материальную поддержку государством университетов при сохранении их автономии в управлении своими внутренними делами, а со стороны университетов требует политической нейтральности по отношению к государству.

Сопоставляя замысел университета и его практическое воплощение, Ю. Хабермас отмечает: «В конце концов, идея единства науки и просвещения оказалась чрезмерно оптимистической, поскольку связывала с автономией наук

надежду, что будто бы Университет в своих стенах, словно в микрокосмосе, способен стать предшественником общества равных и свободных» [2, с. 199]. Можно согласиться с Ю. Хабермасом, что идея университета в этом отношении содержала «чрезмерный утопизм» [2, с. 201], но университет, как корпорация служителей науки, как институт поиска научной истины, бескорыстного стремления к знанию безотносительно к извлечению из него всевозможных материальных выгод, является в известном смысле *практически существующей утопией*. И именно благодаря этому университет сыграл колоссальную роль в культурном, научно-техническом и социально-экономическом развитии общества, став его мощным локомотивом в XIX – первой половине XX столетия.

В первой половине XX столетия стали появляться, а во второй половине набрали силу внутренние и внешние процессы, которые начали расшатывать и внутреннее единство университета, и его положение в обществе. К числу внутренних факторов, подрывавших структуру университета как социального института по производству, распространению и применению научного знания в обществе, а также по подготовке научно образованных квалифицированных кадров можно отнести следующие [4]:

- а) принцип единства исследования и преподавания вполне оправдывает себя, когда речь идет о подготовке в университете нового поколения ученых; если же студент свое будущее связывает с практической деятельностью, то здесь появляется запрос на иной тип преподавания, в котором исследование становится подчиненным моментом, а на первый план выходит усвоение суммы готовых к практическому употреблению положений и навыков;
- б) реализации принципа единства наук препятствует, с одной стороны, дальнейшая дифференциация и специализация научного знания, многие виды которого приобретают прагматически-утилитарную направленность, вследствие чего их философско-мировоззренческое единство выглядит чем-то искусственным и натужным, а сами они его считают ненужным; с другой стороны – и философия оказалась не готовой к выполнению синтетически-

мировоззренческой функции, раздробившись на массу школ и направлений, и углубившись в частные, узкоспециальные проблемы;

в) единство университета и школы тоже оказалось труднодостижимым, школе плохо дается подготовка свободной молодежи, способной к самостоятельным и ответственным поступкам. В этой связи вспомним отечественную дискуссию о школьном образовании 60-х – 70-х годов XX века, когда обеспокоенные качеством школьной подготовки философы пытались убедить педагогическое начальство в том, что «школа должна учить мыслить»;

г) выполнение же университетом просветительской функции в современном мире оказалось затрудненным, поскольку выяснилось, что, вопреки надеждам Просвещения, научно-технический прогресс в обществе не сопровождается автоматически социокультурным прогрессом, что поставило под сомнение авторитет и ценность научного знания.

Кризисные явления, о которых шла речь выше, подтачивавшие изнутри идею Университета и его функциональное единство как социального института, рождали разные предложения касательно его реформы. Так Х. Ортега-и-Гассет в эссе «Миссия Университета» (1930), считал, что университет унаследовал из прошлого три задачи: 1) передачу культуры; 2) обучение профессиям и 3) проведение научных исследований и подготовку будущих исследователей [5, с.80]. Исходя из этого понимания, он полагал, что реформа университета должна включать, следующие шаги:

- во-первых, необходимо сохранить за университетом его культурную функцию, сделав «факультет культуры» стержнем университета [5, с.98];
- во-вторых, нужно разделить профессиональное образование от научного исследования, поскольку оно и не нужно и непосильно для большинства студентов [5, с.91];
- в-третьих, в университетском преподавании нужно исходить из «принципа экономии», т.е. ориентироваться на рядового студента и давать только те учебные предметы, которые он в состоянии выучить [5, с.87];

- в-четвертых, при формировании преподавательского состава в первую очередь учитывать наличие у претендентов преподавательского дара и таланта интегратора знаний [5, с.102].

С защитой классической просветительской концепции университета выступил К. Ясперс в своей работе «Идея Университета». Ясперс не принимает все ключевые тезисы Ортеги-и-Гассета, защищая четыре принципа классического университета. По его мнению, обучение означает «возможность участия в процессе исследования» [6, с. 114]. Обучение для исследовательской деятельности и обучение для получения профессиональных знаний и навыков – это «одно и то же», поскольку главным является «не владение когда-то усвоенными знаниями, а способность мыслить» [6, с. 119]. Главной фигурой преподавательского корпуса университета должен быть ученый-исследователь, т.к. Ясперс убежден: «Лишь тот, кто исследует сам, может по-настоящему научить» [6, с. 118]. Обучение в университете нужно подстраивать не к способностям студента-середняка, а к тем, кто пришел в него напряженно трудиться и подниматься к вершинам знаний. «Обучение в Университете ... нужно ориентировать на это меньшинство» [6, с. 124].

К. Ясперс считает, что дифференциация и специализация научного знания не означает ликвидации идеи единства науки. Деление наук носит достаточно условный характер, а их разграничительные линии в ходе развития постоянно стираются. Разумеется, что выделение новых наук влечет изменения в организационной структуре университета. Ясперс допускает, что возможно в будущем в структуру университетских факультетов можно будет включить технический факультет, если целью техники станет «выстраивание в мире сферы бытия человека» [6, с. 154]. Однако в университете как институте главным являются не его организационные формы, а идея и личности, способные к научному поиску, общению и обучению.

Немецкий социолог В. Лепенис также полагал, что, несмотря на тот факт, «что традиционный тип научной рациональности ни в коей мере не является гарантом человеческой и политической моральности» [7, с. 221], университет не

может отказаться от своих функций социализации молодежи, проведения исследований и передачи базовых и «общеориентационных» (мировоззренческих) знаний [7, с. 231]. Только в качестве мировоззренческой основы университетского образования он видит не философию, а социологию науки, историю и теорию науки [7, с. 231].

Если обратиться к уже упоминавшейся нами работе Ю. Хабермаса, в которой дан проницательный критический анализ классической идеи университета, то мы обнаружим, что немецкий философ все же старается эту идею сберечь и найти новые ресурсы для сохранения университета как социального института. Хабермас полагает, что ни философия, ни культура, ни какая-либо наука или их совокупность уже не способны сохранить единство университета как социального института. И все же такое единство возможно. Оно обеспечивается коммуникативными формами научной аргументации, которые создают «коммуникативное сообщество исследователей» [2, с. 209]. На наш взгляд, и рецепт сохранения единства университета Хабермаса носит утопический характер. Его недостаток (и это, как мы думаем, главная ошибка всей концепции немецкого философа) заключается в том, что Хабермас не учитывает того, что коммуникативный дискурс может быть не только конструктивным, но и деструктивным, а потому сам по себе ничего не гарантирует и не создает [8].

Этот краткий обзор рождения и эволюции идеи европейского университета показывает, что она обладает внутренней целостностью и сильной привлекательностью, которая даже крупных мыслителей, прекрасно понимающих сложности ее практического воплощения в XX веке, заставляет искать пути сохранения этого уникального многофункционального института производства, распространения, передачи и сохранения научного знания.

Метаморфозы идеи университета в Болонском процессе

Начало Болонского процесса связывают с Сорбонской (Париж, 1997) и Болонской (Болонья, 1999) декларациями европейских министров образования о создании Зоны европейского высшего образования, но предысторию этого процесса отсчитывают от времени празднования 900-летнего юбилея Болонского

университета и принятия «Великой Хартии университетов» (Magna Charta Universitatum, 1988).

Переход от предыстории к началу истории Болонского процесса связан со сменой главных действующих лиц в процессе реформирования европейского университета. «Великую Хартию» разрабатывали и принимали профессора университета, начиная с Сорбонской декларации инициатива переходит в руки министров-политиков и чиновников от образования. Но менялись не только главные действующие лица. Происходила и смена целей и приоритетов в реформе высшей школы. Кратко обозначим основные моменты этой смены.

В «Великой Хартии университетов» главными целями высшего образования провозглашены: (1) содействие культурному и научно-техническому развитию человечества; (2) распространение знаний в обществе; (3) образование и воспитание будущих поколений. Основными принципами деятельности университетов признаны: (1) автономность университетов, т.е. «моральную и научную независимость от политической и экономической власти», (2) неотделимость исследовательской деятельности от преподавательской; (3) свобода преподавания, исследований и обучения, терпимость и открытость к диалогу; (4) сохранение традиций европейского гуманизма, утверждение взаимного познания и взаимодействия различных культур.

Для реализации заявленных целей в свете вышеизложенных принципов авторы «Великой Хартии» указали на следующие основные способы: (1) «всем членам университетского сообщества должны быть представлены необходимые средства» для реализации их задач, т.е. университеты должны иметь достаточное финансирование и материально-техническое обеспечение; (2) «Подбор профессорского состава и определение их статуса должно происходить в соответствии с принципом неотделимости исследовательской деятельности от преподавательской»; (3) гарантирование студентам сохранения свобод и необходимых условий для достижения ими их культурных и образовательных целей; (4) взаимный обмен информацией и документацией, увеличение числа совместных проектов, обмен преподавателями и студентами при взаимном

уважительном отношении к национальным дипломам, признании равнозначности статусов, званий и экзаменов и предоставлении стипендий.

Как видим, «Великая Хартия университетов» в главном воспроизводит основные идеи классической концепции университета, дополняя их мыслями о необходимости развития широкого межуниверситетского сотрудничества, построенного на принципах недискриминации, равноправия и взаимного уважения. Положение университета, как и в классической концепции, рассматривается в контексте его взаимоотношений с обществом и государством. Знание, образование и воспитание рассматривается как *общественное благо, которое принадлежит обществу и должно служить ему*.

С началом Болонского процесса, когда во главе него встали министры-политики, начинают меняться цели, приоритеты и способы реформирования высшего образования, и само оно начинает рассматриваться в ином контексте. Появляются категории, которые ранее отсутствовали в дискурсе о миссии университета: «конкурентоспособность», «мобильность студентов и преподавателей», «профессиональная карьера», «трудоустраиваемость», «студентоцентрированное высшее образование», «диверсифицированные источники и методы финансирования образования», «гибкие, индивидуализированные траектории обучения», «образование в течение всей жизни», «накопительная система образования», «структура квалификаций», «родовые дескрипторы (описатели) циклов и квалификаций», «аккредитация и критерии оценки качества образования», «стандарты и руководящие принципы гарантии качества», «гранты». Весь этот канцелярско-бюрократический новояз должен, надо полагать, отныне выражать суть и задачи университета.

Менеджмент образования, вооруженный этим инструментарием, теперь берется определять предназначение университетов. При этом треск терминологической фанаберии отвлекает наше внимание от ее содержательной пустоты. В самом деле: кто тот всеведущий, что знает «структуру квалификаций» современного быстроменяющегося мира профессий, кто может установить «стандарты и руководящие принципы гарантии качества» образования, кто знает

что накапливает «накопительная система образования» и что такое «гибкая траектория обучения», и как университет может гарантировать «профессиональную карьеру» своего выпускника, которая прокладывается в социальном пространстве, не зависящем от университета?

Чтобы понять какие идеи относительно реформирования университета лежат в основе Болонского процесса, рассмотрим его официальные документы и обратим внимание на некоторые важные обстоятельства, сопровождавшие их появление.

Сорбонская (1998) декларация министров четырех ведущих держав – Великобритании, Германии, Италии и Франции провозгласила цель «гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». В этой декларации реформа университетов впервые увязывается с созданием объединенной Европы, реформа высшего образования подчиняется политической, экономической и социальной интеграции, проходящей в ЕС. Соответственно, реформа образования рассматривается, с одной стороны, как процесс внутреннего объединения стран ЕС, а, с другой – как средство укрепления положения Европы в мире, усиления ее конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг и научной продукции.

В центр реформы образования ставится вопрос об усилении мобильности преподавателей и студентов, для чего предполагается упростить и унифицировать систему профессиональных квалификаций и унифицировать оценку знаний студентов, в связи с чем упоминается система ECTS (европейская кредитная трансферная система). *Образование нацеливается не столько на решение задач развития науки, просвещения, воспитания, сколько на решение проблем трудоустройства, создания профессиональной карьеры.*

В этом контексте профессиональная квалификация рассматривается не как способ развития личности, а как конкурентное преимущество одних людей перед другими. Предлагается ввести двухступенчатую систему высшего образования – бакалавр и магистр, где первая ступень дает начальное высшее профессиональное образование, а вторая - полное высшее профессиональное образование. Не

проговариваемый, но подразумеваемый смысл двухступенчатой системы таков: поскольку в магистратуре сможет учиться лишь незначительная часть бакалавров, то этим достигается и сокращение сроков обучения в университете и экономия государственных затрат на финансирование высшего образования.

По существу эти же идеи были изложены в Болонской (1999) декларации «Зона европейского высшего образования», которая была подписана более широким составом министров 29 европейских стран. В этом документе было уточнено, что первый цикл обучения, после которого присваивается степень бакалавра, должен быть продолжительностью не менее 3-х лет и быть востребованным на рынке труда, а второй цикл вести к получению степени магистра и/или степени доктора. Также было уточнено, что часть образовательных кредитов ECTS, необходимых для получения диплома о высшем образовании, может быть получена *вне высших учебных заведений*. Тем самым высшее образование и *удешевлялось (для государств) в финансовом смысле и девальвировалось в ценностном*. Ведь одно дело прослушать какой-либо курс в университете и сдать его ведущему специалисту в этой области, и другое – изучать этот курс в каком-нибудь среднем специальном заведении и сдать его столь же среднему преподавателю.

Болонская декларация поддержала идею Сорбонской декларации о том, что реформа высшего образования должна стать инструментом повышения конкурентоспособности Европы на мировом рынке образовательных услуг. В отличие от классической концепции университета, которая рассматривает образование *не как товар, а как общественное благо, которое принадлежит и служит всему обществу*, Болонский процесс рассматривает образование как *услугу, которая имеет на рынке свою цену*, а потому образование нужно оценивать с помощью экономических категорий – конкуренция, спрос и предложение, издержки и прибыль, соотношение цены и качества.

Такая коммерциализация образования вызвала решительный протест со стороны студенчества. Накануне очередной встречи министров образования стран-участниц Болонского процесса в конце марта 2001 г. ESIB (Европейское

студенческое информационное бюро – Европейская ассоциация национальных студенческих союзов) провела в Гетеборге семинар, в котором приняли участие представители европейских национальных студенческих организаций. На семинаре студенты выразили свое отношение Болонскому процессу.

Европейское студенчество заявило, что оно хотело бы участвовать в выработке решений, касающихся реформы высшего образования. Студенты отметили недостаточное развитие социального измерения Болонского процесса. В частности, они подчеркнули, что мобильность студентов должна поддерживаться предоставлением грантов для учебы в зарубежных вузах, а также другими мерами государства. Что касается коммерциализации образования, то по этому поводу студенты высказались более чем недвусмысленно: «ESIB твердо поддерживает идею высшего образования как общественного блага, поскольку высшее образование должно служить потребностям всего общества в целом. (ESIB strongly supports the idea of Higher education as a public good because higher education must aim to meet the needs of society as a whole)». Исходя из этого тезиса студенты подчеркнули: «-Студенты не просто клиенты (Students are not just clients), - Образование не товар (Education is not a product) и (and) - Институты высшего образования не супермаркеты (A higher education institution is not a supermarket)».

Заявление студенчества не осталось незамеченным европейскими министрами образования. В коммюнике Пражской встречи министров образования (19 мая 2001) и коммюнике Берлинской конференции министров (19 сентября 2003) содержатся ритуальные упоминания о том, что «высшее образование должно рассматривать как общественное благо» и что «высшее образование – общественное благо и ответственность». Но больше это понятие – «общественное благо» - применительно к высшему образованию не встречается в итоговых материалах ни Бергенского коммюнике (19-20 мая 2005), ни в Лёвенском коммюнике (28-29 апреля 2009), ни в «Декларации о Европейском пространстве высшего образования» (Будапешт-Вена 12 марта 2010).

Ни упоминание о том, что «высшее образование – это общественное благо», ни замалчивание этого тезиса, не меняло фактически проводящегося в рамках Болонского процесса курса на коммерциализацию университетов. Такая политика в сфере образования в 2009 г. накануне и во время Лёвенской встречи министров образования вызвала массовые протесты студентов во многих европейских странах. Наиболее полную информацию об этих акциях протеста можно найти в Интернете, пресса и телевидение об этом давали лишь отрывочные сведения. Между тем масштаб акций протеста впечатляет [9].

Принудить университеты заняться продажей своих «услуг» - значит заставить их заниматься несвойственной этим социальным институтам деятельностью, которая исказит их природу. Чтобы понять в чем заключается эта деформация высшего образования обратимся к опыту более «продвинутых» в этом отношении американских университетов, в погоню за которыми устремились европейские министры, инициируя и направляя Болонский процесс. Сошлемся на статью «Плюсы и минусы коммерциализации» Дерека Бока, бывшего на протяжении 20 лет (1971-1991) президентом крупнейшего в США Гарвардского университета.

Мы не будем перечислять приводимые Боксом плюсы коммерциализации, о них может прочесть в вышеуказанной статье [10]. Приведем минусы коммерциализации, которые называет Д. Бок:

- назначение на должности профессоров и продвижение по службе не в соответствии с научными и педагогическими способностями кандидатов, а в соответствии с умением привлечь значительные корпоративные инвестиции или в связи с участием в коммерческом проекте, не имеющим научной ценности, но сулящим прибыли;

- выставление отметок «нужным» студентам, например, спортсменам, которые приносят университету хорошие доходы;

- подгонка учебных программ под вкусы своей клиентуры, которую стремятся сохранить любой ценой, в том числе путем снижения качества образования;

- проведение научных исследований в интересах частных заказчиков приводит к засекречиванию их результатов под предлогом соблюдения коммерческой тайны, к искажению их результатов в интересах заказчика, к замедлению научного прогресса, т.к. результатами исследований не спешат поделиться с коллегами, к научному мелкотемью, поскольку фундаментальные исследования частные корпорации обычно не финансируют;

- погоня за коммерческой выгодой отвлекает преподавателей от научно-педагогической деятельности, профессора начинают меньше заниматься научными исследованиями и уделять внимания студентам;

- коммерциализация вносит в академическое сообщество нездоровые элементы: профессора эксплуатируют своих аспирантов, не желают сотрудничать со своими коллегами;

- погоня университетов за прибылью подрывает их репутацию в обществе как института воспитания молодежи и источника объективного экспертного знания.

Мы полагаем, что никакие «плюсы» коммерциализации не могут перевесить такие «минусы», поскольку они ведут к полной деградации университета. Нам могут возразить, что в материалах Болонского процесса можно встретить и признание необходимости государственного финансирования высшего образования. Действительно, такое признание имеется. Вот, например, цитата из Бергенского коммюнике (2005): «Поскольку мы все ближе подходим к 2010 году, мы ручаемся, что высшие учебные заведения, пользуясь необходимой автономией, осуществят согласованные реформы, а мы понимаем потребность в финансировании институтов, обеспечивающем их жизнеспособность». Звучит чрезвычайно обнадеживающе: вузы «осуществят реформы», а министры всего лишь «понимают потребность в финансировании», но финансировать реформы не спешат.

Следующий приступ понимания необходимости государственного финансирования случился спустя 4 года с европейскими министрами образования после критики хода Болонского процесса со стороны студенчества и Европейской

ассоциации университетов. И отразился в двух фразах Лёвенского коммюнике (2009). Первая фраза: «Мы признаем ключевую роль высшего образования для успешного решения стоящих перед нами проблем и для дальнейшего социально-культурного развития наших обществ. Поэтому мы считаем, что государственные инвестиции в высшее образование имеют первостепенное значение». Вторая фраза звучит не менее «конкретно» и «многообещающе»: «Следуя принципу государственной ответственности, мы подтверждаем, что основным приоритетом остается государственное финансирование, позволяющее обеспечить справедливый доступ к высшему образованию и дальнейшее устойчивое развитие независимых высших учебных заведений. Больше внимания должно быть уделено поиску новых и диверсифицированных источников и методов финансирования».

Наконец, последняя «Декларация о Европейском пространстве высшего образования», принятая марте 2010 г. после шквала критики и забастовок студентов против Болонского процесса, содержит что-то похожее на обещание: «Мы берем на себя обязательства, несмотря на эти трудные экономические времена, обеспечить вузам необходимые ресурсы в рамках установленных структур и при контроле органов государственной власти». Однако размер этих обязательств и сроки их исполнения министры предусмотрительно не указывают.

Мы пока не знаем когда, в каком объеме, и из каких источников планируется финансировать деятельность европейского университета в свете тех новых задач, которые ставят перед ним болонские реформаторы. Но совершенно ясно, что они приступили к масштабному проекту реформирования европейской системы образования, не понимая социальной природы образования как общего блага и рассматривая университет как рыночный институт, предоставляющий «услуги образования», в этом смысле уравнивая его с другими поставщиками услуг на рынок – например, парикмахерской, прачечной или сапожной мастерской. Только по ходу реформ и под влиянием критики общественности министры образования стали вносить коррективы (пока лишь вербальные) в свои представления о том, *что* они собрались реформировать.

Проблематичность Болонской реформы

Изменение понимания природы и назначения университета потребует внести изменения в средства его реформирования. А они пока в Болонском процессе разрабатывались, исходя из представления об университете как поставщике «образовательных услуг», оцениваемых категориями рыночной экономики. Возьмем для примера ступенчатую систему высшего образования.

Выше мы отмечали, что введение степеней бакалавра и магистра в Болонской системе диктовалось соображениями удешевления системы высшего образования и подгонки ее под требования рынка труда. Бесспорно, выпускники университета должны находить применение своим знаниям и навыкам в обществе. Вопрос заключается в том, как и за счет чего следует этого добиваться.

Введение степени бакалавра как первой университетской степени в Болонском процессе мотивировалась тем, что бакалавр более приспособлен к изменениям рынка труда, поскольку срок его обучения приближен к темпам изменения профессиональных квалификаций на рынке труда. Продолжительность обучения в бакалавриате может составить 3-4 года, в ходе которых студент должен набрать не менее 180 кредитов за прослушанные курсы, а обучение в магистратуре может составлять 1-2 года. По окончании магистратуры у студента должно быть не менее 240 кредитов за прослушанные курсы (из расчета 30 кредитов за семестр обучения и 60 – за год).

Знания европейского бакалавра при таком подходе не имеют традиционной для университетского образования глубины, они утилитарно-прагматически ориентированы на предстоящую практическую деятельность. Отведенный на обучение бакалавра лимит учебного времени (особенно если обучение 3-х годовичное) не предоставляет возможности дать ему основы фундаментальных знаний, развернуть на их базе изучение научной технологии практической деятельности и приобрести практические навыки ее осуществления. Бакалавра сразу ведут к освоению навыков предстоящей практической деятельности, попутно немного знакомя с ее системной организацией и технологией, а также с некоторыми фрагментами фундаментального знания. Даже адепты бакалавриата чувствуют его ущербность в качестве высшего образования и потому

подчеркивают, что бакалавр может поступить в магистратуру, которая дает законченное высшее образование. Неполноценность ступени бакалавра подтверждается и тем, что он не имеет права поступать в докторантуру.

К числу аргументов в пользу бакалавриата относятся такие: - возможность быстрее закончить образование и приступить к практической деятельности; - возможность после завершения первого этапа высшего образования внести коррективы в свой выбор профессии и продолжить обучение в магистратуре по другой специальности; - необходимость сокращения сроков учебы в высшем учебном заведении в связи с быстрым старением научных знаний.

По поводу этих аргументов можно заметить следующее: - кто слишком торопится приступить к практической деятельности, может сразу приступить к ней, минуя университет; - классическая организация университетского образования всегда предполагала право перехода студента с одного факультета на другой, в случае если он хотел сменить специальность; - и лишь последний аргумент заслуживает более широкого обсуждения.

Один из российских сторонников Болонского процесса таким образом обосновывает необходимость ступенчатой системы высшего образования: «Многоступенчатая система образования лучше всего отвечает потребностям *управления информационными потоками в обучении*. Система генерации и передачи знаний за последние десятилетия усложнилась, а объем существующих знаний и информации многократно возрос. Сегодня нельзя даже за 5 или 6 лет подготовить человека к профессиональной деятельности на всю жизнь. Подсчитано, что ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. Принятая в США единица измерения устаревания знаний специалиста так называемый период полураспада компетентности (период снижения компетентности на 50% в результате появления новой информации) показывает, что по многим профессиям этот порог наступает менее чем через пять лет, т.е. применительно к нашей системе раньше, чем заканчивается обучение» [11 с. 117].

Верно, что никакая система образования не может подготовить человека «к профессиональной деятельности на всю жизнь», особенно если предполагать, что профессиональная деятельность не включает самообучение, совершенствование и развитие своих знаний. Что же служит основой для самообразования и саморазвития – фундаментальное знание, которое устаревает в 4 раза медленнее прикладного, профессионального знания, или это последнее? Ответ, казалось бы, очевиден: в системе высшего образования, и особенно на ее первой, базовой ступени – бакалавриате, необходимо давать добротное фундаментальное образование, которое послужит основой для последующей специализации и, в случае необходимости, ее смены за счет самообразования, курсов повышения квалификации, последипломного образования, дистанционного образования и других форм образования.

Если же первая ступень будет ориентирована на преимущественное получение прикладного, профессионального знания с прицелом на быстрое трудоустройство бакалавра, то тогда ставится под сомнение накопительный смысл системы зачетных баллов ECTS (European Credit Transfer Systeme – в разных источниках переводится как «Европейская кредитно-трансферная и аккумулирующая система», «Европейская кредитная трансферная система» или «Европейская система взаимозачета кредитов»). Эта система предполагает присвоение каждому учебному курсу кредитного рейтинга, измеряемого количеством часов, отводимых на его изучение. Министерство образования Украины, например, исходит из того, что учебному курсу по той или иной дисциплине, рассчитанному на 36 часов изучения, должен быть присвоен кредитный рейтинг, равный 1. Согласно системе взаимозачета кредитов, если студент в одном учебном заведении изучил какую-то дисциплину с соответствующим рейтингом, то в другом учебном заведении эта дисциплина может быть ему перезачтена, если в программу обучения этого учебного заведения она включена с таким же рейтингом. При этом качество преподавания этой дисциплины, научно-педагогический уровень преподавателей ее читающих, информационная и материально-техническая оснащенность учебного процесса в

разных учебных заведениях отходит на второй план. Образно выражаясь, эта система допускает, что курс, прослушанный в ПТУ, может быть зачтен в МГУ.

Другая сторона кредитно-трансферной системы заключается в том, образовательные кредиты накапливаются и при достижении суммы в 180 кредитов студент может претендовать на получение диплома бакалавра, а при достижении суммы в 240 кредитов – диплома магистра. При этом эти кредиты могут быть получены не только в разных учебных заведениях (с разным уровнем преподавания), но и на протяжении достаточно продолжительного времени. При этом возникает вопрос, ответа на который мы не находим в документах Болонского процесса: имеет ли смысл накапливать зачетные кредиты по дисциплинам, содержание которых безнадежно устарело и не имеет практического применения, а связанные с ним практические навыки уже не нужны? А именно таким образом дело обстоит с практически ориентированными курсами, которые читают на ступени бакалавриата.

Болонская система предусматривает различные меры против снижения качества образования: здесь и установление национальных и европейских рамок квалификации, и процедуры сертификации, аккредитации и лицензирования вузов, и соглашения о взаимном признании учебных программ между вузами, внутреннее и внешнее оценивание качества образования. Но логика рынка, конкуренция между вузами за студентов будет толкать систему образования в том направлении, о котором пишет Дерек Бок. И какой будет равнодействующая этих сил никто не может сказать с определенностью.

(II) Риски отечественной системы высшего образования

Вхождение Украины в Болонский процесс сопряжено с целым рядом рисков для отечественной системы высшего образования, которые руководство МОН Украины никогда не обсуждало с научно-педагогической общественностью. Впрочем, и весь Болонский процесс у нас идет исключительно в директивном ключе. А между тем в пространстве Интернета уже звучат голоса и студентов, и преподавателей, обеспокоенных последствиями нашей «болонизации».

Вызывает, по меньшей мере, сомнение оправданность введение кредитно-трансферной системы и двухступенной (бакалавр – магистр) системы высшего образования. Стоит ли ради этих сомнительных нововведений рушить нашу пятилетнюю систему образования? Но есть и другие проблемы, связанные с вхождением европейское пространство высшего образования. Назовем некоторые из них.

1. Научно-исследовательский потенциал. Вхождение нашей системы образования в европейское образовательное пространство не означает, что наша академическая система получит сколько-нибудь значительный приток инвестиций в сферу научных исследований. Совместные исследовательские проекты возможны, но они базируются на наличном национальном исследовательском заделе, масштабы которого достаточно скромны. Все последние годы лабораторная база, информационная система высшей школы находились на голодном пайке, не получая достаточного бюджетного финансирования.

Если государство в ближайшие годы не найдет средств для исправления этого положения, то значительные сегменты вузовской науки просто отомрут. Но в конкурентном европейском пространстве образования преимущества будут иметь те вузы, в которых есть сильные научные школы, активно ведутся научные исследования. Только такие вузы могут рассчитывать и на привлечение зарубежных студентов, и на включение в европейские исследовательские проекты. Пока в этом направлении наше государство не сделало ни одного шага. А исходные конкурентные позиции украинских вузов – ни один из которых не входит в 100 лучших мировых университетов! – очень слабы.

2. Кадровый потенциал и учебная нагрузка преподавателей. Структура штатной нагрузки преподавателя украинского вуза, в которой по грубым оценкам от 60 до 70% занимает аудиторная нагрузка, явно не оставляет ему достаточно времени для занятий наукой. То же самое можно сказать и о методической работе преподавателя.

Вхождение в европейское образовательное пространство сопряжено для нас с перестройкой методики преподавания в высшей школе. Современная

европейская система образования переходит от системы, центрированной на преподавании к системе, центрированной на обучении, или к системе, центрированной на студенте. Это означает, что принципиально изменяется роль и место преподавателя в учебном процессе и сама его организация. В этой системе преподаватель выступает в роли систематизатора знаний, дающего студенту ключевые понятия науки, руководителя, консультанта и куратора работы студента, качество знаний которого он оценивает. На преподавателя ложится большой объем методической работы по разработке новых курсов, их методическому и информационному сопровождению, разработке стандартов качества знаний и умений студента и их контролю. В нынешней структуре штатной нагрузки нашего преподавателя эта методическая работа в значительной своей части не предусмотрена.

Следовательно, прежде чем входить в европейское образовательное пространство национальная система образования нуждается в основательной реформе структуры штатной нагрузки преподавателя, с выделением в ней достаточного ресурса времени для занятий наукой и методической работой. Соответственно нуждается в кардинальном улучшении материально-техническое, финансовое и информационное обеспечение научно-исследовательской и методической работы преподавателей высшей школы. Их необходимо вывести на уровень, сопоставимый с условиями труда наших европейских коллег.

3. Мобильность. В документах Болонского процесса речь идет о трудовой и академической мобильности. Трудовая мобильность – возможность выпускникам университетов находить себе работу на европейском рынке труда – вещь на первый взгляд привлекательная, но на самом деле достаточно коварная. Она представляет собой попытку переложить ответственность с государства и бизнеса за создание рабочих мест на плечи самой рабочей силы, которая должна метаться по Европе и миру в поисках работы. Применительно к Украине трудовая мобильность означает, что выпускники наших вузов будут уезжать в Европу, поскольку там оплата и условия труда лучше, чем дома. Возникают вопросы: настолько ли мы богаты, чтобы бесплатно готовить для Европы

высококвалифицированные кадры, и готов ли наш налогоплательщик оплачивать такую благотворительность украинских университетов?

Академическая мобильность предполагает, что студент в ходе обучения должен пройти обучение за рубежом (Лёвенское коммюнике ставит задачу, чтобы к 2020 году 20% студентов прошли через такое обучение). Наш пока еще небольшой опыт показывает, что для украинских студентов обучение за рубежом часто становится прологом к зарубежной работе. Академическая мобильность преподавателей и докторантов даст такой же результат.

Означает ли это, что мы должны установить «железный занавес» между Украиной и Европой? Конечно, нет. Но мы не должны бездумно распахивать двери. Следует улучшать условия труда в Украине, чтобы не обескровить свою экономику и систему образования. Мы вправе требовать от европейского работодателя уплаты украинским вузам компенсации за украинского специалиста, учившегося на бюджетные средства, которого он берет к себе на работу.

Очевидно, что это далеко не полный перечень рисков и вызовов Болонского процесса, с которыми сталкивается наша система высшего образования. Главная же опасность исходит от нашего собственного бездумного и слепого копирования европейских новаций, от неумения и нежелания следовать нашим национальным интересам, традициям и опыту.

Примечания и использованная литература.

1. В англоязычном мире университет строился по модели, отличной от континентальной. Ее особенность заключается в том, что здесь, во-первых, университет не претендовал занять в государстве место церкви, поскольку последняя не была жестко отделена от государства, во-вторых, воспитательная миссия университета была ориентирована на исторически сложившийся идеал джентельмена, а не на абстрактный образ гражданина, и, в-третьих, интегрирующим началом круга университетских дисциплин, которые изучали студенты, служила не философия, а литература. Впрочем, это не означает, университет в современном англоязычном мире свободен от кризиса. Подробнее см.: Ридингс Билл. Университет в руинах / Ридингс Билл // Отечественные

- записки. - 2003. - №6 (14). – С. 73-95 (перевод 2-х глав из книги Bill Readings, The University in Ruins. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998).
2. Габермас Юрген. Идея Университету – навчальні процеси / Габермас Юрген // Идея Университету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 185-211.
3. фон Гумбольдт Вільгельм. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / фон Гумбольдт Вільгельм // Идея Университету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 23-35 (304)
4. При перечислении этих факторов, мы частично опираемся на соображения Ю. Хабермаса (цит. соч., с. 198-199).
5. Ортега-і-Гассет Хосе. Місія Университету / Ортега-і-Гассет Хосе // Идея Университету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 65-109 (304)
6. Ясперс Карл. Идея Университету / Ясперс Карл // Идея Университету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 109-167 (304)
7. Лепеніс Вольф. Идея німецького Университету – погляд ззовні / Лепеніс Вольф // Идея Университету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 211-235 (304)
8. Рождались и более радикальные идеи реформирования организационного строения современной науки и образования. Известный методолог научного познания П. Фейерабенд в работе «Наука в свободном обществе» (1978) выдвинул идею отделения науки от государства, поскольку, как он считал, «гражданская деятельность является лучшей и единственной школой свободных граждан», и именно она способна обеспечить «разрушение авторитета науки и других стесняющих институтов». К счастью, никто не воспринял всерьез столь экстравагантные идеи. (См.: Фейерабенд Пол. Наука в свободном обществе // Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки: Переводы с англ. и нем. / Общ. ред. и авт. вступ. ст.. И.С. Нарский. – М.: Прогресс, 1986. - С. 519.)

9. Некоторые источники см.:

http://www.metamute.org/en/content/we_won_t_pay_for_your_crisis_italian_struggles_against_education_reform

<http://www.bildungsstreik2009.de/aufruf/franz-ubersetzungen>

<http://www.educpros.fr/detail-article/h/8016cddd72/a/bologne-show-en-belgique-pour-les-dix-ans-de-lharmonisation-europeenne-des-etudes.html>

<http://redfriforsk.blogspot.com/2007/01/improve-danish-research-and-education.html>

http://www.yle.fi/uutiset/news/2009/02/overnight_student_sit-in_ends_at_helsinki_university_557609.html

<http://www.luttes-etudiantes.com/>

<http://www.education-is-not-for-sale.org/>

10. Дерек Бок. Плюсы и минусы коммерциализации / Дерек Бок //ж. Отечественные записки. – 2003. - №6(14). – С. 56-72

11. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – С. 199

М.П.Рагозін

Донецький національний технічний університет

Ризики Болонського процесу. Розглянута трансформація класичної концепції університету в межах Болонського процесу. Показана проблематичність європейської реформи вищої освіти. Проаналізовані ризики приєднання вищої освіти України до Болонського процесу.

Болонський процес, вища освіта, ризики.

N. P. Ragozin

Donetsk National Technical University

Risks of the Bologna Process. There has been studied transformation of classical concept of university within the frameworks of Bologna process. There has also been shown problems of European reform of higher education. Risks of joining higher education of Ukraine to Bologna Process have been analyzed.

Bologna Process, higher education, risks.