Департамент образования города Москвы

Педагогический колледж №9 «Арбат»

**Тема.**

**Образование в России и в ряде зарубежных стран в конце ХХ века. Болонская конвенция**

Выпускная квалификационная работа

 Студент: Терентьев Алексей

 Владимирович
 Курс: 3 Группа: 304

Специальность: 050201 «Математика»

Научный руководитель: к.п., доцент

 Засл. учитель РФ

 Ермакова Наталия Михайловна

Рецензент:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Председатель ГЭК: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Заместитель ГЭК: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Члены комиссии:

1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Секретарь: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Москва – 2007

# Содержание

Введение

Глава I Образование в России

#  § 1 Понятийный аппарат современной педагогике

 § 2. Развитие новой модели образовательного учреждения как единого образовательного пространства

 § 3. Ценностные и смысловые ориентиры и стратегические направления развития российского образования.

#  Глава II. Образование в странах западной Европы (США, Голландия и Кипр)

 § 1. Реформированияобразования США в 70-е г. ХХ века

 § 2. Особенности современной голландской средней школы

 § 3. Система народного образования на Кипре

Глава III. Болонская система в Российской федерации и странах Западной Европы.

 § 1. Болонский процесс в странах Западной Европы

 § 2. Процесс модернизации высшего профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения Болонского процесса

 § 3. Основные итоги и рекомендации

Заключение

# Введение

**Актуальность исследования**

Основные задачи модернизации российского образования: увеличение его доступности, качества и эффективности - предполагают внушительное обновление содержания образования, приведения его в соответствие с запросами времени и задачами развития страны. В условиях социально-политических и экономических преобразований, которые происходят в Российской Федерации, во всех институтах общества, в том числе и в системе среднего образования. На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста. Правильный учет разносторонних интересов учащихся, их индивидуальных способностей, эффективное разрешение возникающих противоречий в процессе обучения, способствуют повышению уровня мотивации, самостоятельной познавательной деятельности, формированию комплекса устойчивых интересов. Модернизация среднего и высшего профессионального образования рассматривалась как один из важных во­просов образовательной политики. В свя­зи со слабо регулируемым ростом приема в вузы во многих регионах наблюдалось перепроизводство специалистов с высшим образованием при одновременной нехватке квалифицированных рабочих кадров. В связи с этим среди всех уров­ней профессионального образования приоритет отдавался начальному профессиональному образованию. Интенсивное развитие производства, активное внедре­ние новых информационных технологий потребовало обновления модулей про­фессиональной подготовки рабочих. Была осознана необходимость внедрения нового поколения стандартов среднего профессионального образования, кото­рые должны состыковываться с програм­мами высшего образования и соответ­ствовать потребностям заказчики и рабо­тодателей.

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 14 января 2002г. была начата разработка новой системы финансирования высшего образования па основе Государственных именных финансовых обязательств. Эта система направлена па поддержку вузов, выпускники которых востребованы на рынке труда; па подведение реальной нормативно-правовой базы под платное образование.

В июне 2002г. было принято дополне­ние к Закону Российской Федерации "Об образовании", согласно которому легали­зуется целевой прием в высшие учебные заведения. На основании этого документа вузам утверждается план целевого приема (квота мест в рамках бюджетного приема по специальностям), они получают воз­можность заключать трехсторонние дого­воры о целевом приеме па выделяемые киоты мест с администрациями субъектов РФ или администрациями районов, муни­ципалитетов и абитуриентами. Договоры предусматривают 3—5-летний срок обяза­тельной работы выпускника по направле­нию администраций. Нарушение условий договора с его стороны повлечет за со­бой необходимость возвращения государ­ству стоимости обучения.

Для преодоления дисбаланса между предлагаемыми вузами специальностями и реальным положением на рынке труда было предусмотрено введение конкурсно­го распределения государственного задания (фактически - бюджетных планов приема) между вузами: большее количе­ство мест должно доставаться высшим учебным заведениям, имеющим лучшее материальное, учебно-научное и кадровое обеспечение подготовки по данной спе­циальности. Практическая реализация конкурсного распределения должна идти по федерально-региональному принципу учетом потребностей и возможностей, как регионов, так и вузов данного регио­на. Задача расширения доступности выс­шего образования определила комплекс мер по ее решению: введение соци­альных стипендий студентам из малообеспеченных семей; использование государ­ственных кредитов, создание структур по обеспечению трудоустройства выпускни­ков.

 Актуальность данного исследования непосредственно связана с решением основных задач модернизации образования, повышения его качества на основе теории личностно – ориентированного обучения, определения вариативных подходов к созданию у учащихся познавательного интереса к истории России, воспитания у учеников уважения и любви к своей истории. Умения грамотно выражать свои мысли.

**Цель исследования**: обобщить и обосновать эффективную методическую систему развития модернизации образовательных систем в России и заграницей (США, Голландия, Кипр) в конце ХХ начало ХХI вв., в сравнение процессов модернизации образования в отдельных странах.

В ходе исследования проверялась **гипотеза**: прогресса инновационных технологий развития российской системы образования и "Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года" которая была разработана по по­ручению Президента Российской Федера­ции В.В, Путина, рассмотрена Государ­ственным Советом Российской Федера­ции, рассмотрена и утверждена Прави­тельством России, Показательной дляпонимания сущности этого периода развития системы образования явля­ется позиция президента РФ, высказан­ная им в "Послании Федеральному Собра­нию Российской Федерации": "Одной из сфер, где следует расширять действие экономических механизмов, является об­разование. Считаю, что должен быть из­менен сам подход к образованию. В эпо­ху глобализации и новых технологий это не просто социальная сфера, это — вло­жение средств в будущее страны, в кото­ром должны участвовать и компании, и общественные организации, и гражда­не — все, без исключения, кто заинтере­сован в качественном образовании наших детей.

**Проблема исследования:** В чем особенность организации и освоения принципов Болонского процесса в российском образовательном пространстве.

**Объект исследования:** процесс изучения образовательной системы Российской Федерации.

**Предмет исследования:** процесс изучения образовательной системы Российской Федерации в ходе сравнения и анализа различных зарубежных государств. .

**Задачи исследования:**

# 1). Рассмотрен понятийный аппарат современной педагогике;

2). Проанализировано развитие новой модели образовательного учреждения как единого образовательного пространства;

3). Определены ценностные и смысловые ориентиры и стратегические направления развития российского образования;

4). Выявлены особенности реформирования образования США в 70-е г. ХХ века;

5). Показаны особенности современной голландской средней школы

 6) Раскрыта система народного образования на Кипре

7) Выявлены возможности Болонской системы в Российской федерации и странах Западной Европы.

 **Практическая значимость исследования** определяется разработкой рекомендаций освоения принципов Болонского процесса в российском образовательном пространстве, а также особенности данного процесса в свете обеспечения качества образования.

**Положения, выносимые на защиту:**

- Для обеспечения "гармонизации" системы высшего образования должны стать "прозрачными", максимально сравнимыми, что может быть достигнуто за счет широкого распространения однотипных образовательных циклов (бакалавриат - магистратура), введения единых или легко поддающихся пересчету систем образовательных кредитов (зачетных единиц), одинаковых форм фиксирования получаемых квалификаций, взаимной признаваемости академических квалификаций, развитых структур обеспечения качества подготовки специалистов и т.д.

 - Единое образовательное пространство должно позволить национальным системам образования европейских стран взять все лучшее, что есть у партнеров - за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и сотрудничества между вузами Европы и т.д.; в результате единая Европа приобретет большую привлекательность на мировом "образовательном рынке".

**Структура работы:** введение, две главы, заключение, библиография.

Во введении обоснована актуальность, определены объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, показана новизна и практическая значимость выпускной квалификационной работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Образование в России» представлен понятийный аппарат современной педагогике, показывается развитие новой модели образовательного учреждения и выделяются ценностные и смысловые ориентиры и стратегические напрвления развития российского образования.

#  Во второй главе «Образование в странах западной Европы (США, Голландия и Кипр)» материал посвящен рассмотрению образовательных процессов в странах Западной Европы на примере США, Голландии и Кипра. Показывается анализ различных образовательных систем на примере данных государств.

В третьей главе «Болонская система в Российской Федерации и странах Западной Европы» представлен обзор особенностей Болонской системы. Дается общий обзор современного состояния систем высшего профессионального образования Западной Европы и Российской Федерации соответственно с точки зрения реализации принципов Болонского процесса. На основании доступных материалов (публикаций, сетевых ресурсов) освещаются такие проблемы, как образовательные циклы и академические квалификации, обеспечение качества и системы зачетных единиц, системы аттестации и аккредитации и др. Особое внимание уделяется распространенности и освоенности принципов Болонского процесса в различных странах Западной Европы и в Российской Федерации.

В заключении подведены основные итоги работы. Исследование проблемы особенностей организации и освоения принципов Болонского процесса в российском образовательном пространстве построено на рассмотрении особенностей и качественной характеристики Болонского процесса.

#  Глава 1. Образование в России

# 1.1 Понятийный аппарат современной педагогике

 Педагогика - одна из самых древних наук — имеет к настоящему времени до­статочно сложившийся понятийно-категори­альный аппарат, в котором с разной сте­пенью конкретности закодирован в словес­ной форме накопленный педагогический опыт. Состояние понятийно-терминологического аппарата науки позво­ляет судить о степени развития соответствующе ему теории, высветить различ­ные стороны, отношения реальных объек­тов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения и вос­питания человека.

Между тем в педагогике имеется нема­ло понятийно-терминологических сложно­стей и проблем, которые особенно обо­стрились в период современного интенсивного разви­тия в условиях реформирования образова­ния и разработки новой парадигмы гуман­ной педагогики. Рассмотрим в общих чер­тах наличный понятийно-терминологический арсенал педагогики, основанной па принципах гуманизма, не проводя резкой границы между областью научно-теорети­ческого знания и практикой.

Прежде всего, заметим, что в понятий­ной системе современной педагогики ак­тивно представлены *традиционные поня­тия* и *термины,* отражающие устоявшееся знание: "воспитание", "обучение", "разви­тие", "принципы воспитания", "принципы обучения", "методы", "формы организации обучения и воспитания" и др. Достойно в ней отражены и используются общенауч­ные термины типа "гипотеза", "экспери­мент", "результат", часть которых внедри­лась в педагогику из общей теории си­стем и кибернетики, например "система", "подсистема", "элемент", "системообразую­щий фактор", "системный подход", "струк­тура", "функция", "модель", "вектор (вос­питания)" и т.д.

Относительно недавно вошла в словарь педагогики *терминология смежных областей естественнонаучного знания:* "синер­гетика", "энтропия", "нелинейные процес­сы", "неравновесные состояния", которые пережили процессе переосмысления и спецификации их значе­ний.

Самые же большие изменения в составе терминологии гуманной педагогики про­изошли в результате "поступления" *поня­тий* и *образных выражений, характерных дня словарей религии, эстетики, театрального, изобразительного* и *музыкально­го искусства* ("миссия", "вера", "режиссу­ра", "партитура" и пр.).

Отношение к понятийному составу со­временной педагогики в научной сфере неоднозначно. Многие сомневаются и том, что понятийный аппарат педагоги­ки действительно обогащается за счет терминов смежных наук и искусств. Осо­бые возражения вызывает применение лек­сики, основанной на образном, аллегори­ческом, метафорическом толковании педа­гогических явлений. Негативно оценивают­ся учителя-практики, если они, характери­зуя личность и психику ребенка, вместо традиционной психолого-педагогической лексики используют произвольные описа­ния, литературные метафоры и сравнения. Более близка пози­ция Ю.В.Сенько, который считает, что ли­шение полисемичности (многозначности), метафоричности и неопределенности языка педагогики может привести к остановке ее развития.

Нетрудно сделать вывод, что в основе данных разногласий лежат не частные проблемы понятийно-терминологического аппарата педагогической теории и практи­ки, а принципиально различающиеся меж­ду собой методологические подходы, ха­рактеризующие системы норм и ценно­стей, применяемых в толковании педагоги­ческого процесса.

В трактовке понятийно-терминологиче­ской базы современной педагогики столк­нулись две позиции. Первую представляют сторонники логико-гносеологического (сци­ентистского, рационалистического) подхода, основанного на безграничной вере ученых в самодостаточность пауки, а потому отда­ющих приоритеты однозначным интерпре­тациям, точному знанию. Во вторую вхо­дят приверженцы ценностно-смыслового подхода, ориентирующегося на учет куль­турно-исторического фона педагогической деятельности, в основе которого — отказ от желания уложить все в схему, одно­значно интерпретировать знания о челове­ке и педагогической реальности в целом.

В условиях активного развития педагогической науки и практи­ки, инновационных процессов в образова­нии расширение понятийной базы гуман­ной педагогики за счет образных средств, метаформации, употребления понятий в не свойственных им смыслах — это про­цесс вполне естественный и закономер­ный. И подтверждения тому в истории научной мысли. Известно, что К. Д. Уши некий не всегда употреблял поня­тия с одним и тем же значением, а Ф.Энгельс писал: "Единственно реальной дефиницией оказывается развитие самого существа дела, а это уже не есть дефини­ция".

Следуя *герменевтическим традициям* в интерпретации гуманитарного знания, представленным в философских трудах Ф.Шлейермахера. В.Дидьтея, М.Хайдеггера, Х.Г.Гадамера, О.Ф.Больнова, М.М.Бахтина, опираясь на методологические основы пре­одоления разрыва между познавательным и эмоциональным аспектами деятельности, заложенные в наследиях Л.С.Выготского. С.Л.Рубинштейна и А.И.Леонтьева, ориентируясь если не на полное преодо­ление рационалистической традиции, то на постижение (что гораздо шире познания) внутреннего мира человека путем осмыс­ления его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение не только в науках о человеке, но и в религии, народных традициях, искусстве, культуре в целом.

В свое время А.Ф.Лосев писал, что русскому миропониманию чуждо стремле­ние к абстрактной, чисто интеллектуаль­ной систематизации взглядов. Оно пред­ставляет собой внутреннее, интуитивное, чисто мистическое познание сущего, его скрытых глубин, которые не могут быть сведены к логическим понятиям и опреде­лениям, воплощаются в символе, в образе посредством силы воображения и жизненной внутренней подвижности.

Гуманистическая педагогика основана на безграничной вере и возможности и жиз­ненную миссию каждого человека, способная гибко перейти or объективных значений, содержащихся в научной инфор­мации, и однозначного истолкования педа­гогических реалий к культурным смыслам, к многоракурсному и объемному видению вариативных связей между явлениями на основе глубоко личностного, прочувство­ванного понимания и творческой интер­претации их содержания.

Новатор­ский опыт гуманной педагогики демон­стрирует образцы творчества ученых и практиков, обогативших понятийный ап­парат педагогической деятельности.

Самый яркий при­знак характеризующий изменения в содержании современной педагогики — это *эстетизация языка педагоги­ки,* в которой проявились глубинные гума­нистические изменения, происходящие в сфере образования. Еще И.Кант доказы­вал, что в искусстве воображение "дает повод так много думать, что это никогда нельзя выразит; определенным понятием, стало быть, эстетически расширяет само понятие до бесконечности... Воображение при этом действует творчески и приводит в движение способность создавать интел­лектуальные идеи...".

В языке гуманной педагогики эстетиче­ская функция завоевывает себе все более прочные позиции. Научные знания, будучи неоднородными, по своему характеру, оформляются при помощи языковых средств различного уровня, среди которых присутствуют не только слова-термины, но и *образные средства. Показательно,* что современная педагогическая наука и прак­тика насыщены и перенасыщены образа­ми, ассоциациями, метафорами. Характе­ризуя этот феномен с общегуманитарных позиций, мы учитывали необходимость со­четания собственно педагогического, общеэстетического и лингвистического подходов. Известно, что представление и знание о предмете могут быть воплощены как в *слове-понятии,* так и в *слове-метафоре.* В понятии представлено некоторое "чис­тое" значение предмета. Когда обра­щаются к естественным наукам, то обхо­дятся в основном понятийным знанием. Однако в общественных науках оно рас­ширяется, становясь практически безраз­мерным и принципиально новым, что. В частности, в педагогике объясняется уни­кальностью и неповторимостью феномена человека, воспитание которого зависит от бесконечного ряда факторов, непредсказуе­мых явлений, которые трудно учесть. Каждый человек — это микрокосм, уни­кальный и непредсказуемый. Все это соз­даст ограничения для однозначного языко­вого фиксирования реалий. Возникающая. При этом неотчетливость понятия, его приблизительность (по К.К.Жолю, "поня­тие с размытыми краями", "мутный кон­текст") имеют позитивную значимость.

Как это ни парадоксально, представле­ния о человеке и педагогической действи­тельности, воплощенные в метафорах, не­редко более точны, чем терминологическая однозначность. Метафоры же способны отразить внутреннюю природу изучаемого явления, обнаружить дополнительные по­тенциальные ассоциации. В отличие от слов-понятий метафоры обычно осмысли­ваются на фоне широкого контекста, а потому семиотический богаче, информатив­нее в смысловом отношении, поскольку построены на основе образов, в которых зашифрована культурная символика, в от­личие от слов-понятий, где предзадано не­которое "чистое" значение предмета.

Сравним, к примеру, образные выраже­ния, метафорически характеризующие вос­питание в различные социально-историче­ские периоды. Символом времени в педа­гогической системе А.С.Макаренко стали такие метафоры: "завтрашняя радость", "положительные чертежи правильною по­ступка", "метод педагогического взрыва", "фронт колониста", "рефлекс салюта". У Я.Корчака встречаются выражения типа "педагогическая золушка", "педагогический батрак". У В.А.Сухомлинского — "школа радости", "защитное воспитание", "лечение красотой", "живой задачник", "психоз погони за отличными отметками". Педагоги­ка Ш.А.Амонашвили расцвечена образны­ми выражениями: "ребенок как модель безграничности", "педагогическая муза", "партитура школьного дня", "урок как ак­кумулятор жизни ребенка", "познавательная шалость", "лихорадка букв", "торжествую­щая пятерка".

Д.Б.Богоявленская приводит примеры, объясняющие то, как образно-эмоциональ­ная трактовка предмета педагогических поисков С.НЛысенковой становится источ­ником педагогического творчества: «Метод родился в раздумье об "остановках" уче­ника, в заботе предупредить трудности и ошибки ребенка, которые не только вы­ключают его из процесса обучения, но и жестко травмируют его личность. Народ­ная пословица гласит: "Знать бы, где упасть, так бы соломки подостлать". Со­фья Николаевна утверждает, что ее при­емы это и есть "соломка" в тех местах программы, где ребенок может споткнуть­ся». Образное изречение, основанное на нетипичных для научного контекста ассоциациях, побуждает педагога *к* выдвижению гипотезы о необходимости введения целенаправленного и системати­ческого пропедевтического изучения наибо­лее сложного материала школьной про­граммы для профилактики неуспеваемости и психологических стрессов младших школьников. "Вторжение" в педагогическое исследование эмоционально-образных язы­ковых средств в форме метафор, сравне­нии, аллегорий, характерных как для ху­дожественно-эстетического творчества, так и для обыденных представлении, стано­вится своеобразным катализатором творче­ства, стимулируя выдвижение и разработку педагогических решении.

Дополнительны и глубокий смысл, не входящий в однозначные педагогические термины, вкладывает Е.Н.Ильин в метафорические характери­стики типов учеников, пишущих сочине­ние: "плановики", "живописцы", "поточники", "цитатники", "блочники", "золотоиска­тели", "спринтеры", "компиляторы" и т.п.

На общем фоне преобладания лексики рационально-прагматической направленно­сти к достоинствам педагогических мета­фор отнесем их эмоциональный характер, стремление авторов отразить субъективно -ценностную сторону педагогических явле­ний. Кроме того, именно с появлением метафор, а не с выработки однозначных понятий, фиксируемых в терминах, проис­ходит интуитивное целостное понимание педагогической ситуации во всей ее мно­гомерности и неоднозначности. Использо­вание метафор способствует установлению связей, имеющих большую эвристическую силу и обеспечивающих концептуализацию определенного фрагмента деятельности по аналогии с уже оформившейся системой понятий.

Характерно, что смена научных и миро­воззренческих парадигм сопровождается сменой ключевых педагогических метафор. Как отмечает М.В.Кларин, в ходе станов­ления образовательных систем с конца прошлого века до настоящего времени наблюдалось изменение базовых метафор, характеризующих обучение как технологию (метафорический ряд связан с производ­ством, фабрикой, конвейером), на метафо­ры, определяющие обучение как поиск (метафорический ряд связан с ростом, ес­тественным развитием). Очевидно, метафоры могут быть показате­лями и следствием изменения в концепту­альной системе.

В гуманистической педагогике метафора предстает и как своеобразное средство диагностики, инструмент проникновения во внутренний мир человека на основе дивинацин ("вживания"). Так, Т.Вейс в своей книге об опыте лечебной педагогики, да­вая психологические характеристики детей, страдающих различными формами наруше­ния развития, на основе не только беспристрастного научного исследования, но и сочувственного понимания, проникнове­ния во внутренний мир ребенка, использу­ет образные художественно-эстетические средства. Ребенка с признаками макроце­фалии (с характерным для него отсутству­ющим видом и склонностью к мечтатель­ности) Т.Вейс называет утренним "малень­ким принцем с аристократической сущно­стью". Но его определению, ребенок с болезнью Дауна "напоминает Будду" или "посланца далекого будущего".

Естественно, напрашивается вопрос-пред­положение: не особенностями ли жанра и стиля книги Т.Вейса обусловлена приверженность автора *к* использованию взамен специальных терминов образно-метафори­ческих средств? Думается, ответ на него содержится в актуальной для педагогики мысли философа и литературоведа М.М.Бахтина о существовании абсолютной эстетической потребности человека в дру­гом, о "видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого", ко­торая одна может создать его внешне за­конченную личность. Очевид­но, чтобы понять и "вжиться" в состояние воспитуемого, гуманистическая установка педагога должна быть подкреплена рече­вой образностью, метафорами, сравнения­ми, аллегориями и другими художествен­ными средствами.

Метафора становится средством постиже­ния внутреннего мира человека. Такой подход предполагает *фидеистическое от­ношение к слову* (лат. fides — вера), т.е. убеждение в превосходстве веры над разумом, веры в созидающие возможности слова, способного приблизить к более полному освоению педагогических реалий не только с помощью разума, но и по­средством всех духовных сил человека. Изучая литературу и живой процесс вос­питания, мы убедились в том, что в гу­манистической педагогике все чаще ис­пользуются не только собственно педагоги­ческие, психологические, но и лингвисти­ческие способы проникновения во внут­ренний мир человека, в сущность педаго­гических явлений. Характерно, что слово педагога вовсе не вторично по отношению к мышлению педагога и к образователь­ной действительности. Яркое, образное, эмоционально окрашенное слово педагога, обращенное к школьнику, значительно рас­ширяет педагогический контекст и гори­зонт понимания, определяя своего рода  *ближайшего развития* (гуманистичес­кого роста) *самого педагога,* помогает ему с верой и убежденностью подходить с оптимистической гипотезой к возможно­стям и способностям воспитанников.

Характеризуя потенциальные возможно­сти языковых средств в педагогическом познании, отметим, что метафоры могут выступать в качестве эвристических при­емов, обеспечивающих концептуальные нововведения. Л.А.Беляева, ссылаясь на идеи синектики В.Гордона, подчеркивает, что суть творчества — в двух интуитивно совершаемых переходах: от необычного к известному и от известного к необычному, рекомендуя сознательно использовать метафоры и аналогии "для подхлестыва­ния психической деятельности, для уста­новления, с одной стороны, связей между проблемой и опытом, а с другой — для разрушения старых объяснительных схем".

В передовом и новаторском педагогиче­ском опыте находится обилие примеров семантических модификаций, несущих большой творческий смысл и способству­ющих решению профессионально-педагоги­ческих задач. К их числу отнесем при­емы и формы обучении, характерные для методики В.Ф.Шаталова: "десантный ме­тод", "прием цепочки", "уроки открытых мыслей", "психологические светофоры". Ныне популярны нетрадиционные формы обучения: "урок-бенефис", "урок-сказ­ка", "урок-аукцион", "урок-путешествие", "урок-тир". Такой набор нетрадиционных форм требует от педагогов творческого разновариантного конструирования нестан­дартных уроков, выбора инструментовки, создания своеобразной тональности и эмо­ционального фона обучения.

Изучение тенденций формирования и саморазвития понятийного аппарата совре­менной педагогики позволило сделать сле­дующий вывод. На сегодняшний день явно проявляется установка на соединение в педагогической деятельности рациональ­но-логического и образно-эмоционального подходов; строгого научного объяснения педагогических явлений и их осмысления с учетом социально-культурных традиций и личного эмоционально-духовного опыта педагогов; познания и творчества, в том числе и языкового. Думается, можно толь­ко приветствовать оживление понятийного аппарата педагогики, его расширение за счет образно-художественных средств, ре­сурсов обыденного языка.

Исследование этого процесса с герменев­тических позиций подтверждает тезис Л.С.Выготского о том. Что мысль не про­сто воплощается в слове, как в чем-то внешнем, а совершается в самом слове. Постижение гуманистической педагогики вряд ли возможно без глубокого понима­ния и чувствования в ней роли слова, без выявления конкретных механизмов продуктивного влияния языковой сферы нашей науки на ее внутреннее содержание и педагогическое творчество в целом. Ес­тественно, язык помогает самопознанию человека, способствуя более глубокому осознанию специфики педагогической ре­альности, а потому необходимо способ­ствовать активному и творческому участию языка в гуманизации образовательно-воспитательных процессов.

1.2 Развитие новой модели образовательного учреждения как единого образовательного пространства

Отечественная система образования всту­пила в новую фазу взаимосвязей с госу­дарством и обществом. Власть в своих законодательных документах двум послед­них лет, относящихся к сфере образования (Федеральная программа развития образо­вания 1999 гола, Национальная доктрина образования. 2000г. Программа модерни­зации образования, приказ МО РФ "Об утверждении государственных образователь­ных стандартов", 2000г. и др.), достаточ­но отчетливо и последовательно проводит политику демократизации системы, отказываясь от идеологического, управленческого и финансового протектората над нею. "От­пуская" образование в сферу общественно­го инвестирования и конкурентного рынка. При этом государственное участие в ее судьбе формулируется как обязательство "сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы", от которой требуется главное - высококвали­фицированные» кадры для развития эконо­мики, способные отстаивать интересы оте­чества во всех областях жизнедеятельно­сти общества.

Понятие "модернизация" решительно за­меняет сегодня уже привычное слово "ре­формация". Не потому ли, что реформиро­вать — значит действовать "сверху вниз", меняя структурно-содержательные парамет­ры системы, а модернизировать — рабо­тать "снаружи", обновляя технологии?

Предмет модер­низации по природе технологичен, относится к сфере производства и потребле­ния, однако известно, что образование — социокультурный феномен, где действуют совсем иные законы.

Вместе с тем, будучи универсальным способом хранения и воспроизводства зна­ния, образование как процесс может быть описано в системе способов, приемов, ин­струментов (технологии). А коль скоро этот процесс совершается в имституциализованной области общественного хозяйства (в системе учебных заведений), воспроизводя­щей его кадровый ресурс, он действитель­но управляется экономическими законами. Подчеркнем: образование — социальная форма духовного производства, "опредмечеиная" учебными учреждениями (институ­циями), которые в своей внешней границе (там, где товар-профессия поступает в рас­поряжение рынка) вступают в опосредован­ные или прямые отношения с "заказчи­ком" — сферами науки, промышленности, управления, права, финансов и т.п.

Однако это лишь первый, управляемый конъюнктурой, внешний слой отношений в системе "образование-социум", требующий от образовательного учреждения мобильно­сти. Здесь совершается выбор специально­сти, он определяет содержание образовательно-профессиональных программ, ориен­тирует образованностью специалиста.

Второй слой - глубинный, сущностный, обеспечивающий генофонд нации и жизне­способность самой системы. Именно здесь происходит передача, становление, воспро­изводство ценностных ориентиров, совершается то. Что принято называть воспита­нием.

Итак, процедуры модернизации ориенти­рованы на производственно-экономическую сферу социума и управляются государ­ством, тогда как собственно-культурная потребность реализуется внутренними си­лами самой системы, духовно-нравствен­ным потенциалом ее активного субъек­та — учителя, призванного обеспечить со­хранение, трансляцию, воспроизводство культурного опыта поколений.

Образование есть процесс духовного ста­новления личности, обладающей професси­ей, наделенной разумом, свободной волей, чувствами, правом жить и выбирать. Из всех этих сокровищ продается только од­но - профессия. Иными словами: "Не продается вдохновенье, но можно рукопись продать". Образование — это процесс, в котором человек поднимается "из царства природы в царство духа" (И, Кант) и об­ретает способность по собственной воле совершать переход "Из царства свободы в царство необходимости".

При этом "учить" — прежде всего, оз­начает давать информацию, формировать навыки и умения добывать знания и ра­ботать е определенной области обществен­ной практики (производства, науки и т.п.), а "воспитывать" - способствовать станов­лению души, вооружать нравственными критериями.

Однако нельзя воспитывать не обучая, а обучать — не воспитывая: аналитическое разделение этих органично взаимосвязан­ных процедур, установленное педагогикой для удобства собственных теоретических операций, будучи перенесенным, в практи­ку образования, означает провал образова­тельных усилий. Достаточно сказать обще­известную истину, что те же четкие зако­ны математики воспитывают ум, формиру­ют структуры мозга, способность к аб­страктному логическому мышлению, дис­циплинируют мысль, тренируют чувство ответственности за ее результаты, ценност­ное отношение к истине и. что особенно важно, способствуют пониманию онтологи­ческого единства и целостности мира, вы­страивая его пространственно-временные параметры. Красота формулы — той же природы, что и красота цветка, раковины, кристалла. И здесь, не менее чем на уроках литературы и музыки, чрезвычайно значима личность учителя, ведущего юно­го человека в мир науки и искусства: его гражданственные, нравственно-эстетические установки, его увлеченность поиском исти­ны, его эрудиция. Именно он, мо­дернизируя технологии обучения, является носителем, хранителем и транслятором ценностей культуры. Поэтому именно ему, субъекту высшего профессионального обра­зования, надлежит в первую очередь овла­деть не только модернизированными тех­нологиями, но и — это особенно важ­но — духовной культурой, национальными традициями и ценностями, научиться при­емам и методам ее эффективного воспро­изводства в умах и душах своих воспи­танников.

Модернизацию образования, его технологическое и содержательное об­новление следует начинать с педагогических вузов. Стандартизация, компьютеризация, ваучеризация и всеобщее тестирование — эти четыре продекларированные "кита" модернизации — задают те перемены, которые предстоит пережить российскому образованию, и относятся, действительно, к технологиям обучения и контроля. На первый взгляд они не затрагивают сущно­стных структур образования, не касаются сферы духа, мировоззрения, ценностных ориентации. — всего тога, что называется личностным становлением.

В самом деле, прежде чем приступать к реализации этих принципов, надо знать. Каковы связи содержа­ния и технологии в пространстве россий­ского образования, как они согласуются с отечественной просветительской традицией, российским типом образованности, с гума­нитарной сущностью образования. И еще: при каких условиях реализации этих принципов позволит России сохранить имеющиеся преимущества и не отстать от темпов развития мировых образовательных систем.

Рассматриваются две первые позиции, поскольку остальные явля­ются производными от них и относятся к технолого-экономическим аспектам образо­вания.

Новое поколение стандартов при внима­тельном анализе свидетельствует о том, что государство предоставляет системе развития. Сегодня «ВУЗ» может строить свою программу, используя зоны свободно­го выбора, и не обращаться к чиновни­кам министерства за разрешением той или иной дисциплины, размещаемой в этой зоне.

Ситуация новая, и, как показывает прак­тика, к ней совершенно не кто не готов. Современные учебные планы, которые фа­культеты разработали самостоятельно и в строгом соответствии со стандартом, заполняют зоны свободного выбора част­ными и сугубо специальными дисциплина­ми. Старый принцип — работать в логи­ке специального предмета - не соответ­ствует изменившейся ситуации. Сегодня вуз, если он хочет быть востребованным, конкурентоспособным, должен работать в логике образовательной потребности сту­дента, давая качественное образование, применимое в жизненной общественной и профессиональной практике личности. Надо помнить о том, что наш заказ­чик — Россия, ее духовная и материаль­ная культура, что мы создаем продукцию особого рода — ее уникальный человече­ский капитал, мы ответственны перед современностью и перед грядущими поколе­ниями.

Современная высшая школа России, и осо­бенно се флагманы — университеты, бу­дучи национальным достоянием, признаны осознать всю меру своей ответственности перед нею. Не просто выжить в конку­ренции, но быть способными ответить на глубинную потребность отечественной культуры в ее самосохранении и воспро­изводстве.

Университет - по определению — дает универсальное (естественнонаучное и гу­манитарное) знание; универсум — значит целостность и полнота. Попятно, что мо­заика специальных факультетов не обеспе­чивает содержательного соответствия уни­версальности, если нет единого образова­тельного пространства, такой целостности, качество которой не исчерпывается про­стой суммой составляющих.

Итак, стандартизация задает модернизи­рованные правила игры, побуждает вуз к построению единой образовательной про­граммы, не только дающей своему вы­пускнику профессию, но и позволяющей адекватно ориентироваться и достойно действовать в современной ситуации. Эта способность приобрета­ется при наличии в сознании образован­ного человека целостной и полной совре­менной гуманитарной картины мира, отве­чающей сущностной потребности личности в понимании, структурировании, ценност­ной осмысленности знания. (В РГПУ им. А.И.Герцена разработаны концепция и модель обще-гуманитарной базы, предпола­гающей содержательное единство образова­тельной программы университета в соот­ветствии с требованиями нового стандарта. Однако до ее реализации, как оказа­лось, — "дистанция огромного размера".) Именно эта общность фундаментальной обще-гуманитарной базы отличает ее от университета "классического", цель которо­го — в освоении конкретной науки.

Информатизация — второй "кит" про­граммы модернизации. Стратегия совре­менного образования в России строится в русле становления информационного обще­ства. Технологии, предполагающие оптими­зацию поиска необходимых сведений и процедуры принятия решений, работают в диалоге "человек — машина". Однако именно человеку принадлежит постановка цели, он выбирает решения. Качество ин­формации зависит от ее соответствия стремлениям человека, определяется ею личностной способностью ставить цели, воспринимать, интерпретировать и исполь­зовать полученную информацию. Иными словами, ценность знания определяется его собственно-человеческой (гуманитарной) значимостью.

Понятно, что информационные техноло­гии обучения — не более чем современ­ное средство передачи информации а ее количественных параметрах (байтах), ос­тавляющие "за кадром" вопрос о ее каче­стве. Причем в диалоге "человек — ма­шина" возникает реальная опасность "уравнивания" его участников, т.е. идет технократизация сознания субъекта; рожда­ется синдром аутентизма, исключающего потребность в реальности, в эмоциональ­но-духовной сфере человеческой жизни, в тон самой сфере чувств - добра, красоты, благородства, благоговения, совести, которая единственно способна давать чело­веку счастье. Виртуальная реальность, вос­создаваемая современным Интернетом, ста­новится иллюзией мира, наркотиком, при­водящим к деструкции личности.

Альтернатива только одна: система эко­логической защиты духа, воссоздаваемая в процессе гуманитарного образования.

Информационное общество, описываемое философами и социологами в терминах надежды, предполагает, во-первых, свобод­ный доступ к информации для каждого человека, во-вторых, соблюдение нрав­ственных условий пользования ею.

Сегодня мировое сообщество со всей определенностью осознает, что знание — самовоспроизводящийся ресурс — работа­ет для людей только при условии его гу­манитарной направленности. Знание — единственный вид коллективной собствен­ности, которое предполагает индивидуаль­но-личностное потребление и право пользования для всех. (В современном потребительском социуме, в техногенной "присваивающей" цивилизации, выполнение обоих условий становления информацион­ного общества более чем проблематично. Сейчас происходит монополиза­ция информации и активное, не сдержива­емое нормами этики загрязнение информа­ционного пространства продукцией, рекла­мирующей насилие, порнографию, по­шлость массовой культуры.

В этом смысле ответственность педаго­гического университета особенно велика. Его программа, отвечая принципу универ­сальности, строится на четырех основани­ях: а) фундаментальное специальное зна­ние: б) психолого-педагогический инстру­ментарий; в) методический (технологиче­ский) компонент; г) комплексное гумани­тарное знание о мире, которое определяет качество образованности в полном смысле этого слова и служит осмыслению, выбо­ру, полноценному овладению психолого-педагогическими и научно-технологическими знаниями.

Итак, модернизация необходима и воз­можна только через развитие новой моде­ли университета как единого образователь­ного пространства, структурирующего уни­версум современного знания формах гу­манитарной ценности.

 Таковы эти ценности, составляющие смысл человеческого существования, во что ве­рить, что защищать, чему посвящать "души прекрасные порывы". Трагизм со­временной эпохи — в коренной ломке ценностных оснований, в радикальном со­мнении в тех идеалах, которым служили поколения россиян в 40-х и 60-х годах ХХ века.

Нынешнее молодое поколение знает, что "революция научила нас видеть несправед­ливость добра"; сталинские репрессии — не верить в справедливость власти; пора­жения в южных войнах — в миротвор­ческую мессианскую роль и воинскую силу России; "новые русские" — в воз­можность честного заработка; думские по­литики — в возможность правового госу­дарства. Вот почему философы так напря­женно ищут утраченную - "национальную идею", предлагая то буржуазную сытость (ценности семьи и благоустроенного быта, хорошего заработка, умеренных запросов), то, обращаясь к ветхой и явно несостоя­тельной уваровской формуле "православие, самодержавие, народность", как будто можно дважды войти в один и тот же поток.

Сейчас важно сохра­нить уникальную российскую просвети­тельскую традицию — высшее педагогическое образование, чьи современные тех­нологии должны стать предметом самого пристального внимания общества к госу­дарству; нельзя допустить его "размыва­ния", ибо от его состояния полностью за­висит успех реформации отечественной школы в целом.

Завершая, процитирую один из послед­них правительственных документов: "Мо­дернизация государства, формирование гражданского общества требуют, чтобы система образования формировала созна­тельного гражданина, эффективно участву­ющего в демократическом процессе, не принимающего силовые методы разреше­ния политических и социальных конфликтов внутри страны и готового защищать ее от агрессии". Выразительная деклара­ция. Важно только понять, что эти слова должны стать характеристикой самой си­стемы, принципами отношения к ней со стороны управленцев: защитить от агрес­сии, от силового вмешательства в содер­жание образовательных программ.

Тенденции, которые развиваются в со­временной школе, направлены на воспро­изводство нравственной гуманитарной культуры. Не мешать их развитию — вот условие самосохранения России, нуждаю­щейся *в* гражданах, способных к выбору достойной позиции, к защите отечества и его интересов.

1.3 Ценностные и смысловые ориентиры и стратегические направления развития российского образования.

В конце XX в.в. период реформирования образования педагогическая наука взяла на себя задачу возрождения школы как социально-культурного института и опреде­ления перспектив ее развития. В 90-е гг. правительство развернуло исследования, направленные на выявление культурно-образовательной и социальной миссии школы как народной, общественно-государственной, как хранительницы культурной традиции.
Благодаря историко-педагогическим исследованиям были выявлены особенности демократического устройства школы и условия ее развития как фактора демо­кратизации общества. Особенно плодотворным стало изучение истории школы, основан­ной на идеях демократии и общественного самоуправления. Теоретические исследования способствовали научному осмыслению феномена школы в системе современного российского образования, позволили рас­смотреть ее в качестве развивающейся образовательной среды, находящейся в многообразных отношениях с социумом, выявить принципы ее вариатив­ной организации в условиях дифференци­рованной социально-культурной и этнокультур­ной среды, поставить проблему националь­ного своеобразия российской школы (Д.М.Вердиев, Г.Н.Волков, М.П.Гу­рьянова, Г.Ф.Суворова, В.К.Шаповалов, А.*М.* Цирюльников и др.). Исследователями установлено, что в социуме школа играет и значимую роль в жизни индивидуума, его семьи, сообщества. Ее традиционно высокий социальный статус предопределяется мно­гими факторами: экономическими социальными (сообщество профессионально подготовленных к работе с людьми специалистов); образо­вательными культурными, нравственными (духовный очаг жизни)*,* Однако нельзя не отметить, что назван­ные особенности школы чаще понимаются лишь как потенциальные про­образы ее развития, требующие для реализации целенаправленной образовательной политики, государственной и научно-методической поддержки образовательной деятельности школы, собственных инновационных усилий учительства. Перспективы государственной поддержки образования выражены в документах феде­рального значения, определяющих главные направления его развития на ближайшие 10—15 лет наступившего века: "Нацио­нальной доктрине развития образования в Российской Федерации", "Федеральной программе развития образования в России на 2000—2005 гг.", Концеп**ции** модернизации российского образования на период до 2010 г." С помощью данных нормативных документов проектируется улуч­шение дел в сфере образования на осно­ве осуществления реформ, финансово-эко­номической поддержки образования, укреп­ления единого образовательного простран­ства России, модернизации и повышения качества образования, перехода к государ­ственно-общественным формам управления образованием в регионах, более эффективного сочетания социального заказа с удо­влетворением интересов и потребностей личности.

Система мер, которая предлагается в официальных документах для поддержки и развития школы, достаточно общеизвестна и не содержит каких-либо кардинальных изменений: оптимизация сети, повышение качества образовательно­го процесса, подготовка педагогических кадров, открытие интернатов и некоторые другие. Концептуального обновления стратегии раз­вития в современных условиях документы не предлагают. Из этого следует, что теоретико-методологическое обоснование стратегических путей развития школы — актуальная и еще не решенная проблема.

 Однако в современной научно-педагогической литературе пока нет исследований, а которых давалось бы целостное, системное представление о школе как о развивающемся культурно-историческом феномене, претерпевшем, *а* продолжающем претерпевать существенные изменения. На фоне этих изменений особенно важно выявить то, что всегда было присуще школе как уникальному образовательному учреждению России, — ее духовные, философско-педагогические основания, которые и сегодня должны стать ценностно-смысловыми ориентирами ее развития.

Осуждение поставленной проблемы включает несколько
взаимосвязанных аспектов, первый из которых выявление философских, второй научно-педагогических, третьей в стратегических (практических) оснований развития школы в пространстве и историческом времени российского образования. Изучение феномена школы необходимо осуществлять в контексте в развития Российского государства, его
культуры и истории. Исторический процесс становления и развития народной школы в России со­провождался поиском "самобытного" про­свещения и общечеловеческих основ вос­питания. Все многообразие подходов к трактовке феномена школы как социально-культурного института может быть сведено к двум, исторически и онтологически связан­ным, — западническому и славянофиль­скому. Возникновение их связывается с осуществлением в России петровских ре­форм, когда философско-педагогическая мысль русского общества предприняла по­пытку определить место российской исто­рии во всемирной. Таким образом, пара­дигма "Россия как самобытная цивилиза­ция — Россия как часть мировой культу­ры" позволяет рассмотреть философские и психолого-педагогические основания ста­новления отечественного образования в контексте диалога "западников" и "славя­нофилов", определив при этом ценностно-смысловые ориентиры развития российско­го образования в целом и шко­лы в частности.

Первые славянофилы И.В.Киреевский, А.С.Хомяков, С.П.Шевырев и другие пред­ставители российской интеллигенции вы­двинули и активно отстаивали идею вос­питания "цельного человека", сочетающего в своей образованности народно-православ­ные черты характера на то, что присуще человеку вообще. С.П.Шевырев, став во главе кафедры педагогики в Московском университете, основной задачей воспитания считал "возвышение духовное", а не на­полнение учащихся прикладными знани­ями. Он отстаивал идею развития в ре­бенке "внутреннего человека", в котором существует единство общечеловеческого и национального, русского начала.

Мыслители, которых принято называть "западниками", были позитивистами и вы­ступали за развитие русской педагогической науки и образования по моделям. Исторически отработанным в Западной Европе. При этом зачастую негативные тенденции, например прагматические, про­явленные в развитии европейской систе­мы, подвергались критике. Отсюда при­надлежность к "западникам" тех или иных выдающихся философов и деятелей образования России XIX в. может быть обозначена с известными оговорками и ограничениями. Но все же становление и развитие образования в России осуществ­лялось в условиях антиномичного, дуаль­ного социально-культурного пространства рус­ской культуры, обусловливая необходимость поиска универсализующей духовности как фактора, способствующего преодолению противоречий существования различных философских ориентации. Таким объединя­ющим "западников" и "славянофилов" на­чалом стал философский принцип антро­поцентризма.

Проблемы полноты и целостности, не­раздельности человеческой личности, высо­кий этический пафос размышлений о че­ловеке оказываются общими для всей рус­ской философской антропологии XJX в. Славянофилы и западники ориентируются на бытие индивида в мире абсолютных ценностей. "Идея человека" пронизывает, центрирует русскую философию XIX в. Во всех различных течениях русской мыс­ли можно найти утверждение о том, что *человек в своей индивидуальности* — *нравственная ценность высшей иерархи­ческой ступени.* Без сомнения, эта кон­станта русской философской мысли опре­делила гуманистическую направленность школы, ее нравственный дух, почитание в ребенке человека, личности, индивидуальности.

Не менее важной стороной универсализующей духовности стала идея утвержде­ния православия как "всечеловеческой ре­лигии", воплощающей всеобщие принципы любви и братства, принцип соборности, противоположный внешнему подчинению, характерному для католического прихода. Изначально под соборностью подразумева­лось свободное единство основ церкви в деле совместного понимания правды и совместного поиска путей спасения. Одна­ко феномен соборности адекватно отражал тенденции развития и русской общины, и русского общества, и русской культуры (В.С.Соловьев, С.Л.Франк, А.С.Хомяков, Л.П.Карсавин и др.).

Соборность — это ценностно-смысловые ориентир развития школы, озна­чающий ее целевую направленность на воспитание человека, укорененного в общине, умеющего сочетать индиви­дуальное и общественное, это среда школы, основанная на совместной жизнедеятельности детей и взрослых, пе­дагогов и родителей, это духовное едине­ние школы и социума, это религиозно-нравственное единство образовательного сообщества, национальный идеал жизне­деятельности школы.

Онтология аксиологических констант рус­ской философии антропоцентризма соотно­сима с феноменом "русского комизма", теоретики которого рассматривали человека как субъекта, ответственного за состояние жизни не только на Земле, но и в Кос­мосе. Своим поведением, нравственностью, отношением к природе человек определяет и свой путь, и жизнь космического цело­го, утверждал К.Э.Циолковский.

Учение В.И.Вернадского о ноосфере ра­зума и переходе биосферы в ноосферу, Н.Ф.Федорова об "общем деле" как "вне­сении в природу воли и разума", идея всеединства В.Соловьева, общие для всех космистов идеи преображения мира как смысла человеческой жизни, направленно­сти творческих усилий человека на дости­жение антропоприродной гармонии, по­строение глобальной цивилизации как еди­ного социально-природного комплекса не только заложили основы нового типа научного мышления, но и оказали несомненное влияние на тип образованности русского человека, определив в качестве ее харак­терной черты — открытость миру, культу­ре, природе, общечеловеческим ценностям.

Итак, русская философская мысль вто­рой половины ХХ в. выявила характер­ные особенности историко-культурного суб­страта отечественного образования. Инва­риантными идеями конкретно-исторических концепций российской национальной шко­лы выступают: понимание человека как вселенской сущ­ности (антропоцентризм, антропокосмизм), как разумно-свободного существа, способ­ного внести ноосферное начало в жизнь Земли и Космоса;

* утверждение православия в качестве все­ленской религии, способной быть моральным регулятивом в отношениях человека с Космосом, природой, людьми, придать духовные смыслы человеческой жизни;
* осмысление феномена соборности как основного парадигмального принципа жиз­недеятельности человека, православной церкви, русской общины, и шире, русского общества, русской культуры: как прояв­ления истинного коллективизма, единения, единства человека и человеческого рода;
* обоснование основных сфер жизнедея­тельности человека — познания, труда, регуляции природы как условий сохране­ния и развития человеческой цивилизации и жизни человека на Земле.

Отражая общую духовную настроенность российского общества второй половины XIX — начала XX вв., философская мысль оказала влияние на развитие куль­турно-образовательного идеала и практики деятельности школы, что под­тверждает анализ философско-педагогических воззрений выдающихся российских педагогов и деятелей школы.

Особую роль в развитии отечественного образования сыграл К.Д.Ушинский, в тру­дах которого были рассмотрены теорети­ческие основы становления и развития народной школы в России, что имеет принципиальное значение для понимания специфики образовательных процессов в школе. Применительно к России К.Д.Ушинский выделил три основных принципа воспитания: христианская духов­ность, народность и научность.

На основании этих принципов К.Д.Ушинским обоснована концепция на­родности образования, в которой получили развитие идеи о необходимости опоры об­разования на воспитательный идеал наро­да; об укорененности школы в народную среду, "русскую почву"; о демократической организации образовали, которое должно не насаждаться сверху, а быть собствен­ным делом народа; о педагогическом "ре­ализме" в отношении содержания образо­вания, его связи с потребностями народ­ной жизни; о внесении гуманистического начала во все виды образования и обес­печении синтеза его гуманитарного и ес­тественнонаучного компонентов; о влиянии образования на духовное развитие народа и улучшение его жизни.

Концепция народности образования на­шла дальнейшее развитие в оригинальной педагогической системе С.А.Рачинского, который считал, что личность ребенка формируется с помощью трех важнейших начал: национального характера, веры и просвещения. Воспитательная задача шко­лы, утверждал он, состоит в том, чтобы развить в детях те духовные сокровища, которыми богата душа русского народа. Воспитательные задачи школы были обоснованы им как приоритетные. В их числе на первое место поставлено вос­питание нравственности и способностей к творчеству.

Цельная системообразующая концепция воспитания личности, основанная на прин­ципах народности, природосообразности, гуманизма, нравственности, составляет ядро педагогических воззрений Л.Н.Толсто­го. Идея народности сочетается в ней с идеей свободы. Свободное воспитание — необходимое условие истинного духовно-нравственного и творческого развития ре­бенка. Основу русской педагогики Л. Н. Толстой видел в культурно-исторических тра­дициях народа, языке, вере, нравственном самосовершенствовании личности.

Воспитание свободной творческой лично­сти составляет основу "космической педа­гогики" К.Н.Вентцеля, в которой идеи кос­мизма органически сочетаются с идеями индивидуальной свободы и культа ребенка как гражданина космоса и субъекта инди­видуальной жизни, обладающего нрав­ственным самосознанием, способного к нравственному саморазвитию, духовному обогащению своей личности путем освое­ния общечеловеческой и национальной культуры.

Анализ философских педагогических воз­зрений выдающихся деятелей российской педагогики о народности образования поз­воляет проследить путь движения педаго­гической мысли в направлении раскрытия смыслов образования в русской нацио­нальной школе и обоснования условий, обеспечивающих развитие творческих лич­ностей, способных к сохранению ее куль­турно-исторических традиций и созданию культурных форм народной жизни. В пе­дагогической теории и практике выдающихся деятелей российского образования дано глубокое обоснование причинам народности, природной сообразности, культурно сообразности, религиозной нравственности. Школа получила окончательное обоснование как школа народная, будучи продуктом исторической жизни народа, отражая мировосприятие, миросозерцание народа, его представления о ценностях и идеалах, воспитывая у учащихся типичные черты народного характера и обогащая духовный опыт народа.

Современная школа рассматривается какнаследница культурно-педагогической традиции, заложенной деятелями образования и известными педагогами второй половины XIXв. Смысл этой традиции и выражает понятие "народная школа".

Основная проблема развития школы всегда состояла в противоречии между ее уникальным народным духом, общественным характером жизнедеятельности, открытостью социуму и официальным содержанием ее деятельности, предписываемым "сверху", т.е. государственным характером управления, направленным на ее унификацию. Преодоление этого противоречия не всегда происходило в пользу школы, поэтому ей приходилось постоянно как бы самовозрождаться, утверждать свою миссию, ценности и цели. Процессу становления *и* саморазвития школы как уникального образовательного института способствовало осознание учителями, родителями, учащимися, сообществом ее ценностей, т.е. тех образцов культурно-исторической жизни народа, на воссоздание которых была направлена ее деятельность.

В советский период гуманистические ценности и смыслы школы претерпели глубокую трансформацию, обусловленную идеологическим и партийным диктатом. Ключевой задачей реформы образования в постсоветский период стало его возвращение в контекст общечеловеческих и национальных ценностей. Применительно к школе это означает возрождение и воссоздание духовности и культуры, чувства хозяина, превращение школы в действительный фактор развития
социума и духовной жизни народах Социологическое исследование, в целях выявления ценностно-смыс­ловых основ современной школы, указывает на большой расхождения в путях ее развития, высказанных основны­ми субъектами образовательного процес­са — родителями, учителями, учащимися, которым предстоит в совместной работе
восстанавливать и возрождать ценностно-смысловые основы школы, ее
культурно-историческую миссию, традицио­нализм народной школы.

Для консолидации их усилий необходим обратиться к такой неизменной духовной константе образования, как его ментальность, считая, что именно в ней воплощаются характерные черты национального бытия народа и создаваемых им форм образования и духовного развития. И поэтому воссоздание ментального образовательного пространства станет консолидирующим фактором в развитии современной школы как школы национальной, воплощающей дух и культурно-образовательные традиции русского народа.

Анализ историко-педагогических проблем развития народной школы России приводит *к* мысли, что ментальность как категория историческая и философская лежит в основе национально осмысленных педагогических теорий, концепций, систем. Следовательно, изучение ментальности образования приобретает особую актуальность в современной социально-культурной ситуации, так как его реформирование должно учитывать следующие аспекты:

первый — на какие ментальные конструкты можно опереться, модернизируя социальную жизнь, сферу образования в ее соотношении с образами жизни;

второй — какие новации в системе образования как сферы социальной жизни будут успешными или нет в силу присутствия устойчивости определенных ментальных структур. Под менталитетом в контексте данного исследования понимается система фундаментальных ценностей, культурных традиций и норм поведения, которая явным и неявным путем, передаваясь из поколения в поколение, стала основой формирования национального образа жизни, национального видения мира. Если менталитет — понятие, характеризующее образ жизни нации, социальной общности, то ментальность — понятие, отражающее отношение к менталитету отдельных людей, проявления менталитета в их бытии, привычных формах поведения и отношений, В менталитете содержится нечто традиционное, составляющее ядро, а к нему со временем приживается новое, которое, в свое время и в свою очередь, превращается в традицию. Определение содержания этого ядра — ключ к пониманию многих социальных процессов, основа для прогнозов и ожиданий, для успешности социальной практики, К числу наиболее характерных черт ментальности крестьянской жизни и крестьянского самосознания можно отнести: особое отношение к земле, природе, открытость социума, доверительность человеческих отношений, общинность, заботу о каждой семье и каждом члене общины и др. взаимопомощи, взаимовыручке в неблагоприятных погодных условиях.

Этим подтверждается миссия школы — быть школой народной, создаваемой и управляемой народом, выражающей общенародные ценности и цели, связанной с культурой народа, помогающей народу в решении важных проблем жизни, сохраняющей ментальные черты, традиции и создающей новые формы культурной жизни народа.

Рассматривая взаимоотношения, что ее школы инарода, можно считать важнейшая функция заключается в сохранении русского народа как самобытного этноса.

Известно, что этнос — это межпоколенная группа людей, объединенных длительным совместным проживанием на определенной территории, общим языком, культу рой, самосознанием. Народ характеризуется единством происхождения, обычаев, языка и уклада жизни, особым общественным духом. Раскрывая сущность последнего, философы утверждают, что дух — это орган коллективного единства, откликающийся как рефлектор но невольно, так и творчески сознательно на события народной жизни (Г.Шпет). Дух выступает и как хранилище самой разнообразной информации, опыта и ценностей, т.е. кол­лективное достояние людей, живущих в том или ином обшестве (П.И.Смирнов), Важнейшие единицы хранения — ценно­сти, знания и нормы, благодаря которым дух управляет поведением людей, оценива­ет происходящие в обществе события, дает импульс развитию.

Свои функции школа может выполнить только через воспитание у уча­щихся черт национального характера. На­циональный характер — это генотип плюс культура, т.е. это сочетание взаимо­влияния того, что человек получает от природы, и того, к чему он приобщается в процессе жизни и образования. Хотя многие исследователи, изучавшие феномен русского характера, отмечают его загадоч­ность и непознанность, общими усилиями ученых определены наиболее типичные его проявления: душевная щедрость, человеч­ность, религиозная нравственность, дарови­тость, стремление к воле, преобладание иррационального, эмоционально-чувственного отношения к жизни и др.

Разумеется, не все названные черты адекватны современной жизни, которая требует - от человека проявлений рацио­нальности, ответственности, повышенной социальности и других черт, характерных в большей степени для западноевропейско­го типа личности, чем для русского чело­века. Однако это говорит лишь о необхо­димости педагогической коррекции, но не отрицает сущностную основу национально­го характера.

Особенностью русского человека по пра­ву признается и такая важная черта, как стремление жить, ориентируясь на высо­кую идею. Русский человек, отмечал Ф.М.Достоевский, это "человек с идеей". С этой чертой национального характера связаны поиски особой русской идеи, смысла жизни, истории, судьбы России. Такой идеей„для современной школы можно считать духовное возрождение восстановление нравственных и бытийных основ жизни, придание ей нового качества, адекватного цивилизованным формам развития хозяйственного производства и социума.

К ценностно-смысловым основам развития современной школы и ее взаимоотношения с сообществом. В историческом контексте они обозначены как взаимоотношения школы и которая была традиционной формой организации жизни населении в России. В философской и социологической литературе выделены фундаментальные ценности русского, среди которых соборность, "мир" как основа и предпосылка существования, трудолюбие, демократизм, осно­ванный на власти "мира", религиозно-нравственные начала коллективной жизни. Эти ценности составляют ядро культурно-воспитательного идеала, определяющего образ человека, на воспитание которого должна быть направлена деятельность школы. В концепции — это человек культуры и хозяин земли, нравственная и соборная личность.

Эта цель корректируется взаимоотношениями школы и государства, ко­торое стремится распространить общие требования к образованию на деятельность школы без достаточного учета ее специфики и социально-педагогической миссии. Поэтому ключевым вопросом уп­равления развитием школы сле­дует признать сочетание интересов школы, социума и государства. Принятие управленческих решений в сфере развития школы должно осуществляться с учетом необходимости выполнения ею сво­их основных специфических функций:

Таковы концептуальные основы развития школы, которая может выполнить указанные функции только при условии, если это приобретет личностный смысл для учителей, учащихся, родителей. Это означает, что
теоретическая модель современной - школы должна быть построена на идеях личностно ориентированного образо­вания. Опыт моделирования вариативных образовательных пространств современной школы в том, что для выполнения выше об иначе иных функции наиболее подходит культурологическая модель личностно ориентированного образования, которая теоретически обоснована как в ряде работ. Это модель, эпицентром которой являет­ся ученик как субъект общечеловеческой и национальной культуры, истории, собствен­ной жизни и развития. В соответствии с этим основные педагогические процессы, происходящие в школе, таковы:

вхождение личности в национальную культуру и ее культурная идентификация;

социализация и адаптация личности в изменяющемся социуме;

педагогическая поддержка культурного саморазвития и становления индивидуаль­ности ребенка.

Эти процессы характерны для открытой культурной и образовательной среды, они поддерживаются общественно-государ­ственным характером управления развити­ем школы.

Идеальный (желаемый) образ современной школы представляется в виде школы, изоморфной русской нацио­нальной культуре и ментальным особенностям народной жизни. Вместе с тем при обосновании стратегии ее развития нельзя не учитывать смены ценностных ориента­ции, которая произошла в российском об­ществе на рубеже веков, триумфа идей личности, свободы, демократии, начавшей­ся интеграции России в мировые цивилизационные процессы. В этих условиях ду­ховность личности не может питаться только традиционными ценностями русской жизни, точно так же как ее нравствен­ность и гражданственность не могут ис­кать опору лишь в общинных традициях.

В современных условиях нужны более адекватные современной научной картине мира и самосознанию человека средства его социализации.

На это еще в начале века обращал внимание педагогов С.И.Гессен, который в своей концепции национального образова­нии исходил из мысли, что оно является отражением непрерывно развивающейся национальной жизни и культуры, следова­тельно, должно пребывать в процессе творческого развития: "Только приумножая культурное достояние предков, можно его сохранить, ибо дела предков живут не в нашей пассивной памяти, но в наших творческих усилиях и достижениях". Этот подход предполагает взаимодействие двух категорий: "предания" (сохранение культур­ного наследия) и "задания", т.е. его твор­ческое, качественное развитие, достижение нацией, школой, учеником нового, прежде не бывалого, культурного состояния.

По мнению С.И.Гессена, национальным является то образование, которое всесто­ронне, полноценно отражает достижения современной культуры и цивилизации, обеспечивает качественное овладение ими и на этой основе — вхождение учащихся в жизнь общества, народа, человечества.

В свете этой концепции русская нацио­нальная школа видится как целостное культурно-образовательное пространство, где живут и "предания" и "задания", на основе которых теоретическим я практи­ческим путем воссоздаются культурные образцы национальной жизни, происходят культурные события, создаются произведе­ния культуры, творится история жизни (учащихся, школы), развиваются нрав­ственные отношения, осуществляются гражданские акции, и в этой разносторонней жизнедеятельности ученик обретает свою культурную идентичность и стано­вится человеком русской культуры.

Такой подход приводит к пониманию необходимости выстраивания среды школы как ментального пространства, открытого для вхождения в него новых культурно-образовательных реалий.

Принципиальное значение для определения стратегии развития современной школы имеет сочетание личностного и социо-ориентированного подходов. Выполнение школой своих фундаментальных функций возможно при условии ее развития как инновационного образовательного учреждения, жизнедеятельность которого направлена, с одной сторо­ны, на поддержку социума, а с другой — на создание социально-педагоги­ческих условий для личностного развития школьников как субъектов исто­рии (страны, семьи и т.д.), культу­ры, и соб­ственной жизни в открытом гражданском
обществе.

С учетом положений разработана структура инвариантной модели современной школы, которая включает следующие компоненты-диагностический: выявление социально-педагогической ситуации ментального пространства и культурно-образовательной среды школы, ценностно-смысловой: обоснование миссии, функций, ценностей и целей школы;

* содержательно-процессуальный: определение типа образования и

 содержания соответствующих ему образовательных процес­сов;

* личностно-деятельностный: способы жиз­недеятельности сельского школьника как субъекта народной жизни, культуры, образования;
* профессионально-творческий: инновационные процессы и способы развития педагогической культуры школы, педагогов, роди­телей;
* управленческий: принципы и содержание управленческой деятельности, критерии оценки качества образования в школе.

В соответствии с идеей, о влиянии школы на развитие общества, образование в данной модели выполняет социально-терапевтическую (оздоровительную), культурно-созидательную, адаптивную, экологически-охранительную и другие гуманитарные функции. Выполнение этих функций предписывает школе:

быть школой массовой, т.е. не осуще­ствлять специального отбора контингента учащихся ни по одному признаку;

гарантировать всем учащимся получение базового общего среднею образования, ко­торое необходимо для нормальной жизнедеятельности в условиях города;

обеспечить усвоение выпускниками шко­лы базовых компонентов культуры: культу­ры потребностей, познания, труда, обще­ния, духовной, самовоспитания;

обеспечить поддержку одаренности как норму жизнедеятельности учителей и уча­щихся, предоставить им возможность вы­бора дополнительного содержания образо­вания в соответствии со способностями, склонностями и желаниями, исходя из ре­ального образовательного потенциала шко­лы и ее окружения;

обеспечить высокий престиж знаний, творчества, мастерства в любом деле че­рез создание эмоционального поддержива­ющего фона, атмосферы духовности, ини­циативности;

исключить возможность ущербной само­оценки учеников, утвердить в них веру в свои способности, создать условия для позитивного самоутверждения каждого школьника в учении, опытничестве, техническом и худо­жественном творчестве и других сферах самореализации личности.

Образование в контексте культуры озна­чает, что осмысление учеб­ного процесса осуществляется в соответ­ствии с общечеловеческими ценностями и теми социальными последствиями, которые они имеют для человека, природы, жизни на земле.

Включение в учебный процесс культуро­логического содержания потребовало разра­ботки новых учебных планов, программ, курсов (мифология и культура, наука и религия, человековедение и др.). Культуро­логический подход предполагает также от­крытость школы социально-культурной среде, проведение занятий в мастерских, использование развивающей природной и, предметно-культурной среды. Итак, характеристика основных компо­нентов проектируемой модели школы позволяет заключить, что в целом она отличается следующими особенностя­ми;

*гуманитарной и экологической направ­ленностью,* ориентацией на общечеловеческие ценности и жизненно важные проблемы;

*культурологическим подходом к образованию,* стремлением превратить школу в культурный центр и организацию соответствующей культурно-образовательной среды, открытостью социуму;

*интегративным характером образова­тельных процессов,* изучением в едином комплексе природы, человека, культуры. Уста­новлением межпредметных связей и фор­мированием у учащихся общей картины мира;

*практической ориентированностью на трудовую деятельность* стае, в которой максимально реализуются ценностные ориентации, интересы и спо­собности человека, умело сочетающего за­ботливое, бережное отношение к земле, технике, окружающей природе с культур­ными потребностями личности и участием в социально-экономическом обновлении государства.

 Таким образом, опытно-эксперименталь­ная работа по моделированию образова­тельных пространств современной школы выявила возможность их вариантов выше, уже была предметом специальных исследований. Однако закономерности ва­риативной организации образовательного пространства еще в достаточной степени не раскрыты. Модернизация школы, приведение ее в соответствие с современ­ными требованиями возможны лишь на основе создании интегрального образова­тельного пространства — таков вывод, к которому приводит нас изучение истории возникновения и реализации инновацион­ных образовательных стратегий. следует подчеркнуть что дальней­шая разработка стратегий развития школы в современном мире должна опираться, во-первых, на исторический опыт, в результате которого определилась ее уникальная миссия, ценности и цели, культурно-образовательные традиции и принципы жизнедеятельности; во-вторых, на научное осмысление феномена изучение школы как развиваю­щейся открытой культурно-педагогической среды, обеспечивающей индивидуально-личностное развитие учащихся и находя­щейся в многообразных отношениях социумом. Это означает, что стратегия развития современной школы должна иметь в своей основе ряд ключевых пози­ций, среди которых важнейшими являют­ся: педагогическая поддержка ее нацио­нального своеобразия, создание интеграль­ного образовательного пространства, пере­ход к личностно ориентированному типу образования, развитие государственно-обще­ственных и общественно-государственных форм управления.

Модернизация российского образования необходимо, улучшения материальной базы и культурно – педагогической среды, создание интегрального образовательного пространства, улучшения не только образования, но и управления им. Что бы оценить на сколько развито образование в России лучший способ сравнения его с другими странами, процессами образования в них, их материальной технической базы среднего и высшего образования, патриотического воспитания на всё пути образовательного процесса от детского сада до высшего учебного заведения.

#

# Глава 2 Образование в странах западной Европы (США, Голландия и Кипр)

**2.1 Реформирования образования США в 70-е г. ХХ века**

Процесс реформирования образования, ох­вативший весь мир, начиная с 70-х гг. ХХ в., не мог не затронуть и американскую общеоб­разовательную школу. Решались вопросы как управления образованием (создание национальных стандартов), так и не по положительных нравственных качеств, в связи с этим были созданы национальные комиссии по пересмотру содержания обра­зования по циклам учебных дисциплин и по отдельным предметам.

В США, в отличие от многих европей­ских стран, всегда существовала более демократичная (как по духу, так и по структуре) образовательная система. На­пример, американцам принадлежит при­оритет в становлении массовой ("всеохва­тывающей") средней школы, внутри кото­рой учащиеся распределялись на разные учебные потоки, но в организационном отношении она была единой.

Однако самое важное отличие американ­ской системы образования, которое граж­дане этой страны не без гордости счита­ют своим завоеванием, — это ее децент­рализация, принцип, положенный в основу управления этой важной социальной сфе­рой и исторически связанный с другим демократическим завоеванием американско­го народа — развитием федерализма, ос­нованного на значительной самостоятель­ности штатов. Такой подход *к* управлению образованием позволил создать уникаль­ную политико-правовую схему взаимосвя­зей между центром, штатом и местной властью, причем отношения между двумя последними уровнями в каждом штате имеют свои особенности, определяемые во многом местными обычаями, традициями, историей. Таким образом, принцип разно­образия (плюрализма) как один из осно­вополагающих присутствует при решении всех вопросов в области образования — начиная с законодательства и кончая сро­ками обязательного обучения, учебными планами и программами.

Образование в США изначально счита­лось сферой компетенции штата либо ме­стных органов власти. До сих пор суще­ствует 50 разных образовательных систем в штатах (в каждом из них — свой орган управления образованием, свое зако­нодательство, суперинтендант), к тому же есть различия и внутри штата между от­дельными округами: именно им делегиро­ваны основные полномочия по практиче­скому управлению школьными округами. На территории США действует около 15 тыс. школьных округов, каждый из которых отличается целями и философией образования.

Компетенция федерального правительства ограничена вопросами финансирования образования как важной сферы социально­го благополучия американского народа, что закрепляется Конституцией США. Справед­ливости ради необходимо добавить, что образование всегда рассматривалось и рас­сматривается как высший приоритет феде­рального правительства: США являются одной из передовых стран по уровню финансирования государственных школ и школьных программ. В 1974 г. было соз­дано федеральное Министерство образова­ния, на которое возлагалась ответствен­ность за проведение общей политики на федеральном уровне в плане продвижения образовательных программ, фонда и т.п.

Большое внимание образованию уделя­лось со стороны президентов США: его проблемы всегда занимали существенное место, как в предвыборных программах, так и в текущей политике. Так, Р.Рейган и Дж. Буш делали ставку на повышение качества образования; Б.Клинтон в этом вопросе пошел дальше: при нем была предпринята попытка унифицировать учеб­ную программу путем введения нацио­нальных стандартов по всем предметам средней школы. Такой поворот в политике федеральной власти был обусловлен расту­щей в обществе озабоченностью, а отно­шении снижения результатов национальных тестов и качества подготовки педагогиче­ских кадров.

Ключевым моментом реформы стал во­прос о том, что составляет суть образова­ния — содержание учебного предмета или же воспитание личности. В первом случае акцент должен делаться на предметной подготовке учащегося (и, соответственно, приоритетное значение при определении эффективности обучения имеют высокие показатели успеваемости). Второе направ­ление ставит целью образования интеллек­туальное и духовное развитие личности; передача ученику определенных знаний рассматривается лишь как часть учебно-воспитательной работы, эффективность ко­торой уже напрямую зависит от професси­ональных и моральных качеств педагога, от отношений внутри учебного заведения, от школьного духа, следственно его содержания (учебные про­граммы). Все большее значение приобре­тал воспитательный эффект учебной рабо­ты. Ставилась цель, чтобы полученные знания, навыки и умения способствовали формированию гражданского самосознания. Такой подход к содержанию обучения в школе имеет самое непосредственное отно­шение к разработке концепции граждан­ского образования в США, в которой за­действованы лучшие специалисты в обла­сти педагогики и других гуманитарных наук. При каждом университете имеется центр или даже институт, занимающийся вопросами обучения демократии, правам человека и др. Американцы считают под­держание общества, основанного на идеа­лах демократии, постоянной задачей обра­зования и воспитания, а не полностью достигнутой целью. В исследованиях аме­риканских ученых отмечается, что "Аме­рика все еще превосходит многие страны по степени гражданского участия и обще­ственного доверия", но в то же время выражается беспокойство относительно спада в развитии гражданского общества [1].

Это не просто веяние времени. Извест­ные мыслители и педагоги прошлого так­же были озабочены указанными проблема­ми. Они не только посвящали этому науч­ные труды, но и на практике пытались реализовать свои взгляды. Неоценимый вклад в развитие гражданского образова­ния внес американский мыслитель Дж. Дьюи, к опыту и теоретическому на­следию, которого сейчас все чаше обраща­ются современные практики и исследова­тели в области гражданско-правового об­разования.

Особой известностью заслуженно пользу­ется так называемая лабораторная школа, созданная в 18% г. Дж. Дьюи в Чикаго. Выдающемуся мыслителю удалось объеди­нить вокруг себя передовых психологов и педагогов своего времени. Ими были за­ложены основы (принципы) демократиче­ской организации школы: это "община", подлинное сообщество учителей, детей и их родителей, где были созданы уникаль­ные условия для полноценного развития личности, как ученика, так и учителя. За­нятия в этой школе строились по принци­пу реализации в них важных человече­ских потребностей — в сотрудничестве и взаимодействии. Это было не столько ме­сто для сообщения знаний, сколько про­странство, где "под мудрым руководством педагогов развивается настоящий соци­альный инстинкт ребенка, раскрываются заложенные в нем силы ума, души и тела.

В дальнейшем дело Дж. Дьюи было продолжено новаторами в области педаго­гики не только Америки, но и Европы, Эффективность воспитания гражданина в условиях школы была подтверждена опы­том Вруклайнской школы (штат Массачу­сетс), школы Саммерхилла и в наше вре­мя — опытом школы Сэндс (Англия), Бальдорфских школ (Германия) и др.

Американский подход в гражданском образовании характеризуется значительной автономией школ, которые имеют возмож­ность самостоятельно формировать учеб­ные планы. С одной стороны, в их рас­поряжении широкий выбор вариантов, форм, методов и материалов для занятий, а с другой — высокая ответственность не только за качество и профессионализм учителей и учебных программ, но и за отражение интересов всевозможных групп учащихся. В целом такой подход призван продемонстрировать ценность плюрализ­ма — основной черты национального са­мосознания американцев.

В настоящее время модернизация учеб­ных программ идет по двум направлени­ям: обновляется содержание традиционных дисциплин, изменяется их удельный вес в учебных планах, а также вводятся новые дисциплины. Как и в большинстве стран, в США наибольшая доля учебного време­ни отводится предметам гуманитарно-об­ществоведческого цикла (45—57%) с пре­обладанием среди них родного и ино­странных языков. При этом основное бре­мя социализации лежит на социальных дисциплинах. Это означает, что они долж­ны не только давать учащимся информа­цию (например, о том, как работает по­литическая система США), но и быть нацелены на передачу определенного набо­ра ценностей, часть из которых является традиционной, а часть — адаптирована к новым историческим реалиям (уважение к закону, гражданские права, права мень­шинств, стремление к разрешению кон­фликтов и т.п.). Более того, социализация личности понимается шире: если этот процесс ограничить воспроизводством уже существующих норм, обычаев и ценно­стей, то это будет скорее обучение кон­формизму, чем формирование умений действовать эффективно внутри определенного сообщества. Понимая социализацию как формирование социальной компетентности, американские исследователи включают сюда и обучение практическим навы­кам — мыслить критически, т.е. оспари­вать, подвергать сомнению те понятия и обычаи, которые превалируют в обществе в настоящий момент. Такое качество по­зволяет личности генерировать новые, све­жие идеи — это и есть существенный аспект просвещенного демократического разума [3].

В США существуют глубокие традиции в изучении граждановедения. Однако на практике это не означает, что среди пред­метов социального цикла обязательно при­сутствует самостоятельный одноименный предмет: обычно это курсы по выбору учащихся. Более того, в учебных програм­мах со временем могут обновляться их названия, но содержание и методика пре­подавания остаются неизменными.

Как правило, изучение граждановедения идет в связке с курсом государственного устройства США (штата, местного сооб­щества). Учащиеся получают информацию о том, как работает политическая система США, при рассмотрении следующих тем: "Как законопроект становится законом", "Система противодействия в политике", "Политические партии", "Процедуры выбо­ров", "Конституция США" и "Билль о правах". В IV—VJ классах при изучении организации местного сообщества учащие­ся приобщаются к таким ценностям, как соседство, дружба, сотрудничество, без ко­торых невозможны связи и отношения внутри школы и в рамках микросоциума. В средней школе их сменяют конституци­онные принципы и политические институ­ты и далее — вопросы политики и поли­тического участия. В курсах истории или экономической теории граждановедческая тематика может быть прослежена как важное направление в общем контексте дисциплины. Большое внимание гражданс­кой ответственности уделяется на занятиях по американской литературе.

Признавая важность и актуальность про­блемы воспитания достойных граждан, американские педагоги подходят к соци­альным дисциплинам не как к самоцели, а как к пути вхождения учащихся в общественную жизнь. Например, школы Ка­лифорнии выбрали историю в качестве основного курса в цикле социальных дис­циплин. Но при этом обучение тесно свя­зывается с подбором современного матери­ала и актуальных проблем для обсужде­ния. Если обязательным предметом стано­вится этнография, то на уроках широко представлены различные аспекты культур­ных и исторических особенностей народов, населяющих США.

Преподавание граждановедческих дисцип­лин нацелено на "осознание социальных причин, последствий и отношений как необходимый атрибут социальной компе­тентности" [3]. Акцент переносится с ме­ханического запоминания и заучивания фактов на понимание и установление свя­зей событий и явлений. Это требует про­ведения анализа и исследования проблем, которые выходят за рамки лекционной ме­тодики и предполагают активизацию по­знавательной деятельности учащихся.

Однако Дж. Зевин отмечает в качестве тревожного симптома, что "курсы соци­альных дисциплин практически не оказы­вают никакого влияния на позицию уча­щихся". Это объясняется традиционной нейтральностью школы, "которая стремит­ся избежать крайностей или четко выра­женного отношения к общественным проб­лемам" [4]. Существует негласное требова­ние давать учащимся знания в объектив­ной и нейтральной форме.

Американские педагоги большое внима­ние уделяют развитию междисциплинар­ных связей. Традиционное разделение об­разования на отдельные предметы (или программы обучения) приводит к фраг-ментаризации учебного опыта учащихся, при этом утрачивается понимание глобаль­ных взаимосвязей между различными учебными областями и методами их изу­чения. При таком подходе в центр про­цесса обучения ставится сам предмет, а не потребности и интересы учащихся. Междисциплинарный подход дает возмож­ность избежать подобной ситуации.

Межпредметные связи могут быть пред­ставлены теориями, умениями, общими идеями, которые составляют ядро соци­альных наук. На уроках обществоведения можно обсуждать вопросы политики, на уроках литературы — анализировать эти­ческие или личностные проблемы, на уро­ках биологии или физики — подробно рассматривать экологическую тематику. В результате происходит взаимное обогаще­ние предметов идеями и методическими приемами. На основе социальных и гума­нитарных дисциплин возможно создание интегративных курсов (например, "Война и образование"). Междисциплинарный под­ход представляет собой наиболее эффек­тивный путь обучения гражданским навы­кам, критическому мышлению, принятию решений, работе в команде, сотрудниче­ству и т.д.

Важной вехой в развитии гражданского образования в США стало принятие наци­ональных стандартов по граждановедению и государственному устройству, разработан­ных Центром гражданского образования при поддержке Департамента образования США [5]. Они не являются обязательны­ми, но служат в качестве рекомендаций для создания учебных программ на мес­тах, что вполне согласуется с американс­кой традицией децентрализации образова­тельной сферы.

В документе указано, что учащимся сле­дует знать и уметь в области граждановедения и государственного устройства по окончании той или иной ступени обучения (IV, VIII и XII классы средней общеобра­зовательной школы) [6]. Стандарты вклю­чают в себя также вопросы и темы из других социальных и гуманитарных дис­циплин — истории, литературы, геогра­фии, экономики. Кроме того, чтобы соот­ветствовать всем этим требованиям, уча­щиеся должны иметь практический опыт социальных отношений внутри класса, в школе, в общине, который направлен на воспитание необходимых навыков граждан­ского участия. Практическое назначение этого документа заключается, прежде всего, в том, чтобы быть важным дополнитель­ным ресурсом для разработки учебников, программ, систем оценок и т.д. Стандар­ты предусматривают развитие: умения мыслить, выражать свое мнение, анализи­ровать, подводить итоги с помощью раз­личных форм совместной работы, модели­рования, ролевых игр, дискуссий, индиви­дуальных и групповых проектов. Эти методы обучения не только повышают инте­рес к предмету, но и обеспечивают более глубокое усвоение его содержания, выра­ботку гражданских навыков и привержен­ность демократическим ценностям.

Как отмечает Дж. Патрик, "если мы хо­тим, чтобы наши учащиеся были готовы к выполнению роли активных граждан в конституционной демократии, они должны овладеть гражданскими навыками и цен­ностями, необходимыми для эффективного участия в деятельности организаций граж­данского общества" [1]. Поэтому на прак­тических занятиях в классе, в школьных мероприятиях, s общественной жизни за стенами учебного заведения необходимо развивать в детях и подростках дух со­трудничества, доверия, толерантности, уве­ренности в себе, лидерства. Для этого требуется создание такой демократической обстановки в школе, которая в максималь­но возможной степени и в соответствии с уровнем развития учеников предусматрива­ет активные действия и ответственность. Так, первоначально именно в США были предприняты попытки вовлечения учащих­ся, а обсуждение предлагаемых им учеб­ных программ, в процесс постановки за­дач своего обучения с целью помочь им шире и глубже понять самих себя и ок­ружающий мир.

Чувством гордости за свою страну, ее историю и современные достижения про­низано все содержание образования в США. Но важно отметить, что многое и вне школьного пространства способствует воспитанию достойного гражданина. Это и отношение к американскому флагу (его можно видеть повсюду), и большое коли­чество широко отмечаемых национальных праздников — День Независимости, День флага, День памяти, День Конституции, и рассмотрение в качестве величайших на­циональных достижений трех докумен­тов — Конституции США, Билля о пра­вах и Декларации Независимости, которые хранятся в здании Национального архива в Вашингтоне. Все это не может не вос­питывать в юных американцах благоговей­ного отношения к гражданственности и законности в своей стране.

2.2 Особенности современной голландской средней школы

Темпы роста голландской экономики про­должают оставаться самыми высокими в Западной Европе. По данным швейцар­ской бизнес - школы IMD, Нидерланды за­нимают четвертую строчку после США. Сингапура и Гонконга в списке первых десяти наиболее конкурентоспособных стран мира. Долгое время высокая зара­ботная плата, значительные социальные пособия и большие налоги сдерживали рост производства. Сейчас положение в корне изменилось. Экономический подъ­ем — результат новой политики в этой области. Постепенно сокращаются пособия по безработице, замедлен рост заработной платы при понижении прямого налогооб­ложения. Предприятия наращивают мощ­ности, растет предпринимательство, реша­ется проблема создания новых рабочих мест. В октябре 1999 г, статистическое бюро ЕС Eurostat зафиксировало падение безработицы в Нидерландах до 3.0% (для сравнения: в Швеции — 6,6%, в Германии — 9,1%. во Франции — 10.6%, в США — 4.1%. в Японии — 4,6%. а в среднем по странам ЕС — 9,1%).

Время требует широко образованных спе­циалистов, умеющих эффективно приме­нять свои знания на практике, владеющих иностранными языками, способных прово­дить презентации и вести деловые перего­воры, создавать союзы для совместной работы. — Другими словами, хорошо представляющих, как в современном мно­го культурном обществе строить деловые отношения. Подготовкой таких кадров за­нимаются образовательные учреждения. В условиях быстро трансформирующийся экономики для сохранения роста конкурентоспособно­сти уровень образования постоянно дол­жен повышаться. В настоящее время толь­ко 4.9% ВВП Голландии тратится на сфе­ру образования. В отчете о состоянии об­разования в мире "Education at a glance" OESO (Organisatic voor Economische Sainenwerk en Ontwikkeling) отмечается, что около 90% выпускников средней школ для успешной карьеры в современных Германии, Франции, Англии и США условиях во всех областях деятельности, имеют соответствующий уровень образования. Два низших отделения средней школы что около 90% выпускников средней шко­лы Германии, Франции, Англии и США имеют соответствующий уровень образова­ния. Однако третья часть голландцев, за­канчивающих среднюю школу, не получа­ет должной полготовки для диплома о среднем образовании. Их умения, знания и навыки недостаточны ни для продолже­ния учебы, ни для профессиональной дея­тельности. Из общего числа поступающих в институты и университеты каждый чет­вертый студент вынужден прекратить уче­бу, так как не может сдать сессии либо уже на первом, либо на втором курсе. Низшие отделения средней школы дают такую узкую специализацию, что через несколько лет ее выпускники становятся безработными: их знаний уже не хватает, а найти новую работу или продолжить образование они не могут.

Голландская средняя школа, в которую дети приходят после восьмилетней началь­ной, представлена следующими отделения­ми среднего образования разного уровня:

VWO — до университетское образование. 6-летний курс для детей с 12 до 18 лет:

HAVO — старшее общее среднее обра­зование, 5-летний курс для детей с 12 до 17 лет;

MAVO — младшее общее среднее обра­зование, 4-летний курс для детей с 12 до 16 лет:

VBO — до профессиональное образова­ние, 4-летний курс для детей с 12 до 16 лет;

МВО — старшее среднее профессио­нальное образование. 4-летниЙ курс для учащихся с 16 до 20 лет.

По данным министерства образования, за прошлый учебный год в Гааге средний школьный балл составлял 5,3 (при 10-балльной системе оценок), в Утрех­те — 5,8, а по стране в среднем — 6. Для повышения качества подготовки тре­буется увеличение капиталовложений в об­разование, так как в целях совершенство­вания его эффективности сейчас в стране проводятся широкомасштабные реформы учебного процесса и учебных программ.

На всех четырех отделениях голландской средней школы увеличено количество об­щеобразовательных предметов: именно здесь должна закладываться база разносто­роннего развития ребенка, необходимого для успешной карьеры в современных ус­ловиях во всех областях деятельности. Два низших отделения средней школы объединены в отделение прикладного об­разования, в программу включены два иностранных языка, экономика, математи­ка, обществоведение и биология. Более высокий уровень развития откроет для выпускников новые возможности, сделает доступными многие профессии, даже в том случае, если надо доучиться или пе­реучиться на новую специальность. До сих пор в старших классах высших отде­лений, на которых учится 42% всех школьников, учащийся выбирал шесть или семь предметов, изучал их и сдавал по ним экзамены. Диплом этих отделений средней школы давал право поступления в институт или университет на любые факультеты без экзаменов. И уже на пер­вых курсах выяснялось, что учеба невоз­можна, потому что если, например, в школе изучались голландский и немецкий языки, география, биология, рисование и музыка, то быстро обнаруживается элемен­тарная нехватка знаний. Даже в случае правильного выбора количество предметов (6—-7) так мало, а само образование так узконаправленно и столь специализирован­но, что не хватает, обшей подготовки. Кроме того, первокурсники не умеют пла­нировать и организовывать свои занятия. Начиная с 2003 учебного года, изме­нена вся работа в старших классах HAVO и VWO. Увеличено число предме­тов, стало обязательным изучение двух иностранных языков. Теперь старшеклас­сники будут выбирать не отдельные пред­меты, а профиль обучения. Профиль — это область знаний, включающая целый набор обязательных предметов и несколь­ко дополнительных по выбору, которые либо углубляют знание уже имеющегося предмета, либо увеличивают их число. Таких профилей четыре: "Природа и тех­ника". "Природа и здоровье", "Экономика и общество", "Культура и общество". Со­держание каждого из них учитывает пре­емственность образования в высших учеб­ных заведениях. В содержание входят об­щеобразовательный раздел, на долю кото­рого отводится половина учебного време­ни, профильная обязательная часть (треть времени) и свободная часть. Общеобразовательный раздел любого профиля вклю­чает следующие предметы: голландский язык, английский язык, второй иностран­ный язык, общее естествознание, история и общество, культура и искусство, физи­ческая культура. Раньше обязательными были только голландский и один из со­временных иностранных языков. В про­фильные обязательные части входят курсы: "Природа и техника" — математика, фи­зика, химия; "Природа и здоровье" — биология, химия, физика, математика: "Экономика и общество" — экономика, математика, история, география: "Культура и общество" — иностранный язык, исто­рия, математика, культура и искусство, философия в VWO или экономика в HAVO. Свободную часть, из которой надо выбирать, по крайней мере, один предмет, поставляют: обществоведение, изучающее основные законы развития общества и взаимоотношения личности и общества: культура и искусство, половина курса это­го предмета — это всемирная литература, на оставшихся уроках изучают историю литературы и искусства. В свободную часть введен новый предмет — "Менедж­мент и организация". Кроме того, увели­чено число языков, которые можно изу­чать как иностранные: теперь это не только традиционные английский, немец­кий и французский, а также испанский, русский, итальянский, арабский, турецкий и фризский языки.

Существенно изменен и характер изуче­ния предметов. Так, на уроках иностран­ного языка в центре внимания теперь стоит разговорная практика и умение по­нимать устную речь, а грамматики стало гораздо меньше. На уроках математики начали использовать индивидуальные ком­пьютеры и калькуляторы, которые не только считают, но и строят графики и решают задачи по линейной алгебре. Уча­щийся должен научиться самостоятельно, заниматься поисками решения проблемы и справляться с практическими задачами. Главным стало не научиться перемножать столбиком трехзначные числа, а получить достаточные знания и уметь применять их в жизни, пользуясь всеми достижениями современной компьютерной техники. С целью усиления индивидуальной, самостоя­тельной работы изменена форма выпускного экзамена по голландскому языку. Это всегда было сочинение на одну из задан­ных 10 тем. Неизвестных до начала экза­мена. Теперь это исследовательская работа в определенной области, которую каждый ученик будет проводить заранее, а сам экзамен представляет собой защиту уже готовой работы. Усилен прикладной харак­тер уроков биологии и химии за счет подробного изучения путей и методов ис­пользования достижений этих наук в жиз­ни. Изучение истории и географии из за­поминания знаменательных дат и назва­ний гор и морей должно стать творче­ским открытием закономерностей развития нашей планеты и жизни на ней. В школе ребенок должен научиться учиться. Ему необходимо узнать способы получения ин­формации и то, как с ней работать, как проводить исследование, как решать проб­лему; рассуждать об изучаемом предмете, формировать свое мнение, давать описа­ние, дискутировать, а также работать в группе. Очень важно научиться планиро­вать свода работу по объему и срокам.

Все эти изменения направлены на осуществление главной цели: обеспечить пе­реход учащихся от пассивного усвоения знаний к активному, самостоятельному, творческому изучению предметов. В связи с этим изменилась и роль учителя: он стал организатором самостоятельной рабо­ты учащихся. Все свое педагогическое мастерство он должен использовать для повышения качества знаний, опираясь при этом на ответственность самого ребенка за результаты. Особое внимание препода­ватель уделяет теперь индивидуальному обучению, расширяя учебные возможности каждого учащегося. Учитель помогает ему найти нужные подходы к выполнению за­дания, осуществляет своевременный кон­троль каждой ступени проделанной рабо­ты. Задавая нужное направление и коррек­тируя темп учебы, помогая осознать ее цель, преподаватель постоянно работает над усилением мотивации учебного про­цесса. Учащиеся теперь получают задания на длительный промежуток времени (1—2 месяца). Успешное выполнение та-кон домашней работы требует умения пла­нировать и организовывать свою индиви­дуальную учебную деятельность. Все во­просы, которые при этом могут возникнуть у каждого, можно решать на уро­ках-консультациях. До сих пор в голланд­ской школе проводились только обычные уроки для всего класса. Сейчас же каж­дое учебное заведение имеет право само­стоятельно определять, по каким предме­там проводить консультации и какое их количество необходимо.

В 2003 году 123 школы нача­ли работать по-новому, а с начала 2004 учебного года перешли на новую систему все школы. Первые результа­ты и возникшие проблемы широко осве­щаются в печати. Во многих газетах и журналах введены постоянные рубрики, где печатаются отзывы учителей, учащих­ся и их родителей. Проблема школьной реформы постоянно обсуждается на уровне правительства. Первые серьезные трудно­сти вызвала недостаточная подготовка де­тей, родителей и учителей к переходу на новую систему, которая требует высокой мотивации, самостоятельности и ответ­ственности, трудоспособности и их умения концентрироваться, творческой активности, глубокого осознания своих целей.

Таким образом,предоставление большей свободы в процессе обучения многие учащиеся вос­приняли, как возможность просто ничего не делать. Например, в школе Апелдорна в 2003 году решили в IV классе на­чинать учебу со свободного урока. В это время каждый учащийся мог получить консультацию по любому предмету. Одна­ко дети стали приходить в школу на час позже — ко второму уроку. При недоста­точном уровне мотивации учебы свобод­ный урок был воспринят как свободное время не только в этой школе. Поэтому в новом учебном году больше внимания уделено организации самостоятельных за­нятий. Сделать это на хорошем уровне гораздо сложнее, чем организовать тради­ционный урок. В частности, теперь уча­щиеся обязаны во время консультаций находиться в определенном классе.

Тяжело проходит и введение новых про­грамм. Нужны новые учебники с хоро­шим иллюстративным материалом и при­ложениями CD-rom программ. Так как учащиеся в основном работают самостоя­тельно, учебный материал должен содер­жать намного больше информации. В ре­зультате книги имеют больший объем и стоят гораздо дороже старых. Так, в IV классе HAVO теперь в среднем 12 предметов. Родители должны заплатить за учебники примерно в два раза больше, чем раньше, — 2000 гульденов (примерно 1000 долларов). Для многих семей это очень дорого. К тому же по ряду предме­тов этот учебный год школы начали вооб­ще без учебников, так как их не успели напечатать**.**

В результате увеличения количества предметов выросла учебная нагрузка. Сей­час в среднем учащийся занят 40 ч в неделю. Помимо увеличения объема, ус­ложнено и содержание учебной работы. Надо делать больше самостоятельных письменных обзоров и исследовательских работ, практических заданий и творческих отчетов. В Голландии большинство детей с 15-летнего возраста начинают работать параллельно с занятиями в школе, чтобы иметь деньги на карманные расходы. С переходом на новую программу это стало невозможным, хотя многим это трудно осознать: они еще не привыкли учиться по-новому. 6 декабря 1999 г. 20 тыс. школьников пропели в Гааге акцию проте­ста, требуя облегчения программы *в* стар­ших классах HAVO и VWO.

В свою очередь, учителя также выража­ют озабоченность возрастающими трудно­стями. Есть и такие мнения, как у К.Я. Ван Линдена, 32-летнего учителя классических языков: "Я не думаю, что надо было сразу все менять. По-моему, мы по ряду аспектов вернемся назад. Мы должны использовать положительный опыт, накопленный старой школой, а не отказы­ваться от него".

В школах происходит переоборудование классных комнат, подготовлены библиотеки и залы для самостоятельных занятий уча­щихся. Однако ощущается недостаточность площадей и нехватка компьютеров. На 100 учеников приходится всего 3,8 ком­пьютера, или I компьютер на 26 учени­ков (в Великобритании, например, — 9,1 компьютера па 100 учащихся). Учи­тель не может пользоваться старыми на­работками, а новые методические пособия и дидактические материалы еще не гото­вы. Все дети работают в разном темпе и с разной интенсивностью, и эта проблема целиком лежит на плечах учителя, пока нигде не разрабатывается и не учитывает­ся в расписании уроков. В этом учебном году преподавателям приходится больше встречаться с родителями, чаше проводить педагогические советы, и, кроме того, все обязаны закончить курсы по повышению квалификации. Это привело к многократ­ному увеличению нагрузки учителя, кото­рый работает в Голландии 26 ч в неделю (ставка) или больше. Относительно невы­сокая заработная плата работников образо­вания растет значительно медленнее, чем в других отраслях, а дефицит преподава­телей в средних школах страны составля­ет 5500 человек. Эта и без того непопу­лярная профессия становится все менее **привлекательной,** несмотря на то, что ми­нистерство просвещения делает определен­ные шаги по привлечению специалистов из других областей к работе а школе че­рез бюро по трудоустройству.

Учителя часто высказывают критические замечания относительно содержания про­грамм. Таи, преподаватель математики университета в Наймейгене Ф.Кеуне счита­ет, что усиление наглядности школьного курса доведено ДО абсурда. Почти полно­стью отказавшись от абстрактных понятий и логических построений, широко исполь­зуя только наглядные пособия и картинки, у школьников невозможно развить матема­тическое мышление, считает он.

Кроме того, новые методы преподавания могут негативно повлиять на детей из некоторых социальных групп. Не получая должного внимания дома, не приобретя с помощью родителей необходимых навыков, они часто отстают s учебе от остальных. "Новая система введена без какого-либо исследования того, какой эффект будет она иметь для детей из обделенных соци­альных групп", — констатирует преподава­тель педагогического факультета Амстерда­ма С.Блом, — "Требования, предъявляе­мые с начала нового учебного года к этим детям, слишком высоки для ник. Может быть, работу с ними имеет смысл начинать классическими методами, а когда они достигнут удовлетворительного уровня, как следующий этап — переходить на самостоятельное обучение".

Изучив отчет инспекции по образова­нию, всесторонне проанализировав создав­шуюся ситуацию, госсекретарь по образо­ванию г-жа Адельмунд предложила вре­менные меры по облегчению программы. Вопрос о необходимости использования этих мер решается администрацией каж­дой отдельной школы исходя из конкрет­ной ситуации. **Так,** можно отменить общее естествознание как обязательный предмет в HAVO и облегчить его содержание в VWO, а также не рассматривать второй иностранный язык как обязательный пред­мет. Однако, несмотря *ни* серьезные проб­лемы, возникшие в ходе реформ, основ­ную идею перехода от пассивного обуче­ния *к* активному одобряет и поддерживает подавляющее большинство и учителей, и родителей, и самих учащихся. Многие объясняют сегодняшние неудачи отсутстви­ем прочного научно-педагогического фунда­мента, для тщательной разработки которо­го требуется время. Оценивая сложившую­ся ситуацию, министр образования г-н Херманс сказал на заседании парла­мента в 1999 г. что это не кризис

обра­зования, а трудное, сложное, шаг за ша­гом восхождение на новую высоту.

2.3 Система народного образования на Кипре

Система народного образования на Кипре складывалась в колониальный период. В 1959 г. — последнем году английского коло­ниального господства — в стране насчитыва­лось 57 средних школ (греческие, турецкие, армянские и смешанные), деятельность кото­рых контролировалась британской админи­страцией.

После завоевания независимости в системе народного образования произошли коренные изменения, продиктованные спецификой соци­ального и экономического развития Кипра.

В соответствии с Конституцией I960 г. школьное образование перешло в ведение национальных общинных палат — греческой и турецкой, получивших право законодатель­ной инициативы в вопросах культуры и со­циальной жизни. Школы армянской и неко­торых других национальных общин стали получать финансовую помощь от греческой общинной палаты, ав административном отношении подчиняться соответствующим руководящим инстанциям этой палаты. Шко­лы, оставшиеся вне юрисдикции греческой и турецкой общинных палат, перешли под кон­троль так называемой школьной комиссии, которую возглавил министр внутренних дел.

30 марта 1965 г. палата представителей голосами депутатов греков ратифицировала правительственный законопроект о создании министерства просвещения, призванного уп­равлять всей системой народного образова­ния. Руководство турецкой общины отказа­лось признать этот законодательный акт, объявив в этой связи, что оно по-прежнему будет осуществлять раздельное управление школами турецкого национального меньшин­ства посредством соответствующих органов своей общинной палаты.

Турецкая оккупация северной части терри­тории острова во время событий 1974 г. причинила огромный ущерб просвещению Кипра. Понимая всю сложность ситуации, государство взяло на себя ответственность за разрешение этой проблемы.

Руководство образованием в Республике Кипр осуществляет Министерство образова­ния и культуры, однако небольшое число профессиональных школ и колледжей нахо­дятся в ведении других министерств: труда и социального страхования; сельского хозяйства; здравоохранения. Государственные школы в основном фи­нансируются из национального бюджета, в то время как частные образовательные уч­реждения источником своих доходов имеют плату за образование, небольшие го­сударственные субсидии и, в некоторых слу­чаях, субсидии со стороны иностранных или заграничных учреждений и религиозных ор­ганизаций.

Система образования централизована; слу­жебные назначения, переводы, продвижения и дисциплинарные вопросы находятся в ве­дении государственных органов. Учебные планы и программы, а также учебники со­ставляются в большинстве своем государ­ственными службами. Школы и учебные за­ведения всех уровней координируются инспекторами, которые проводят консульта­ции и инспекцию. Общеобразовательные про­граммы разрабатываются Министерством образования и культуры с помощью Комите­та по образованию — органа с широким представительством общественности. Строи­тельство, ремонт и оборудование школьных зданий — функция местных органов образо­вания. Частные школы принадлежат частным лицам или организациям, но подлежат ин­спекции и надзору со стороны Министерства образования и культуры.

Греческий язык является языком 82% насе­ления, турецкий — 18%. Английский язык широко используется и изучается в качестве обязательного предмета в последних двух классах начальной школы и в средней шко­ле.

Дошкольное воспитание осуществлялось до 1974 г., как правило, в частном секторе. Первые государственные детские сады появи­лись вскоре после турецкого вторжения в лагерях беженцев. С 1979 г. реализуется про­ект расширения государственного дошкольно­го обучения для детей 4,5-5,5 лет. В настоя­щее время дошкольное воспитание (частное и государственное) охватывает 58,35% детей в возрасте от 3 до 5,5 лет.

Существуют три категории дошкольных учебных заведений:

детские сады, учрежденные государ­ственными органами и финансируемые частично государством и частично роди­тельскими ассоциациями, куда воспитате­ли назначаются (они оплачиваются из средств государственного бюджета);

коммунальные детские сады, учрежденные и финансируемые местными властями и ро­дительскими ассоциациями, которые нанима­ет и оплачивают труд воспитателей (как травило, такие сады субсидируются государ­евом);

частные детские сады, учрежденные и финансируемые частными лицами и организа­циями на коммерческой основе.

Начальное образование — бесплатное и обязательное. В начальные школы принима­ются дети в возрасте 5,5 лет. Срок обучения - 6 лет. Правительство платит зарплату учителям и выделяет ежегодные субсидии местным властям пропорционально количест­ву учащихся в том или ином районе.

Школы есть в каждом городе или деревне, где насчитывается более 15 учеников. Район­ные учебные заведения обслуживают распо­ложенные по соседству населенные пункты, имеющие менее 15 учеников. Здания начальных школ даже в самых отдаленных дерев­нях отвечают современным требованиям, в процессе обучения широко применяются аудиовизуальные средства. Учащиеся, прожи­вающие на расстоянии более чем *2,5* км от места обучения, пользуются правом бесплатного проезда. Большинство начальных школ в городских районах и в больших деревнях разделены на два цикла: цикл "А" включает классы с I по III, цикл "Б" — с IV по VI. Соотношение числа учеников и учителей в национальном масштабе составляет 19,3:1. Учителя распределяются по школам таким образом, чтобы наполняемость классов не превышала 34.

В начальной школе учащимся предлагается практическое обучение с упором на экологи­ческие и социальные предметы, на творчес­кое самовыражение в музыке, искусстве, дви­жении. В работе с учениками младших классов (I-Ш) большое внимание уделяется приобретению ими необходимых практичес­ких навыков и знаний в области родного языка (чтение и письмо), а также арифмети­ки. В старших классах (IV-VI) преподаватели видят свою главную задачу в том, чтобы привить учащимся национальные и нрав­ственные понятия и чувства, приобщить их к народным традициям, делая акцент на ста­новлении здоровой личности, способной на­йти свое место в жизни и интегрироваться в обществе, на развитие критического мышле­ния в отношении явлений повседневной жиз­ни. В учебные планы включаются также ос­новы религии, история, природоведение, ис­кусство, естествознание и физкультура. Вы­пускники начальной школы получают удос­товерение об ее окончании и в большинстве своем продолжают образование.

В области специального образования для детей с физическими и умственными недо­статками усилия направлены не на их обо­собление, а на то, чтобы дать им возмож­ность расти и учиться вместе со своими здо­ровыми сверстниками. Однако для детей с серьезной умственной отсталостью или глу­бокими психическими отклонениями, а также для слепых и глухонемых детей созданы спе­циальные школы, где они имеют возмож­ность достичь определенного уровня знаний и приобрести доступную профессию. Обуче­ние в этих школах бесплатное и финансиру­ется из государственного бюджета.

Среднее образование рассчитано на шесть лет, возраст учащихся — от 11 до 17 лет. Обучение делится на два цикла: первые три года — гимназия, следующие три — лицей или профессионально-техническое училище. Обучение до III класса гимназии обязательное.

Программы гимназии независимо от про­филя школы являются едиными общеобразо­вательными. В лицеях выделяются следую­щие направления: гуманитарное, экономичес­кое, коммерческое, физико-математическое и лингвистическое. Выбор предметов для изуче­ния свободный. Сделать его ученикам помо­гает служба профессиональной ориентации. Существуют три категории предметов: обще­образовательного характера, которые изуча­ются всеми учениками, специальные и дополнительные. Хотя ученики в принципе свободны в выборе дополнительных предме­тов, на практике существуют 5 основных комбинаций, которые включают родственные группы дисциплин и соответствуют перечисленным выше направлениям обучения.

В профессионально-технические школы уча­щиеся поступают после успешного окончания гимназии в возрасте 15 лет. Эти учебные заведения предлагают два типа программ: техническую и профессиональную. Первая рассчитана на 3 года и кроме технической теории и практики предусматривает изучение точных наук, в частности математики. Вы­пускники технического отделения могут ра­ботать механиками, электриками, строителя­ми, техниками в промышленности или про­должить образование в колледжах и универ­ситетах.

Профессиональные программы рассчитаны также на 3 года, кроме гостиничных, кули­нарных и швейных специальностей, обучение по которым длится 2 года; в течение послед­него года учащиеся 3 дня в неделю заняты в школе, а в остальные — проходят практи­ческое обучение под руководством опытных наставников на промышленных предприятиях, где основной упор делается на приоб­ретение профессиональных навыков. Профес­сиональное отделение готовит работников гостиниц, кулинаров, швей, чертежников, краснодеревщиков, ювелиров, операторов различного профиля и т.д. Выпускники это­го отделения также могут продолжить свое образование.

Частные средние школы ориентированы главным образом на коммерческое професси­ональное обучение. Имеется небольшое чис­ло частных иноязычных школ, которые дей­ствуют на некоммерческой основе и управля­ются различными религиозными группами или обществами. Обучение в них продолжа­ется и или 7 лет и ведется на английском, французском и итальянском языках. При этом большое внимание уделяется изучению общеобразовательных предметов и иностран­ных языков.

В настоящее время девочки и мальчики обучаются в средних школах совместно (до середины 70-х гг. ХХ в. обучение было раздель­ным).

В 70-е гг. ХХ века в связи с наплывом беженцев с северной части острова правительство было вынуждено временно ввести обучение в две смены. Одновременно были принято решение о предоставлении бесплатного среднего обра­зования детям беженцев и сиротам, родители которых погибли или пропали без вести во время турецкой интервенции.

Подготовкой учительских кадров в стране занимается Педагогическая академия. Срок обучения — 3 года, занятия ведутся на гре­ческом языке. Выпускники обязаны в течение 5 лет отработать учителями в начальных школах. В противном случае с них может взиматься компенсация стоимости обучения.

За последние десятилетия достигнуты зна­чительные успехи в деле преодоления негра­мотности. Об этом наглядно свидетельствуют данные об удельном весе неграмотных *в* со­ставе взрослого населения страны: в 1950 г. - 41%, в 1965 г- — 25%. в 1973 г. — 13%, в 1988 г. - всего 6%. Взрослым предостав­ляются широкие возможности получения об­разования в вечерних - учебных заведениях. Духовные центры, курсы при технических школах также способствуют удовлетворению потребности этой части населения в образо­вании.

За трехлетний срок нахождения у власти правительства Г.Василиу (1989 — 1991) в области просвещения была проделана боль­шая работа по повышению уровня образова­ния, приняты важные решения, касающиеся самых разных аспектов деятельности системы просвещения. Началась реализация плана обязательного единого девятилетнего образования, унифицирована система экзаме­нов, стало обязательным получение кипрско­го свидетельства об образовании, а также приняты новые учебные программы и прави­ла для государственных школ. В области профессионально-технического образования введены новые специализации, в частности по таким направлениям, как моделирование и производство одежды, ювелирное дело, проектирование и строительная технология. Особого упоминания заслуживает проделан­ная работа по возведению и ремонту 524 школьных объектов. Кроме того, за упо­мянутые 3 года было закуплено школьное оборудование на сумму 4,2 млн. Кипр. фун­тов, а также выделено дополнительно 1,5 млн. Кипр. фунтов для удовлетворения нужд системы среднего образования, установки систем центрального отопления во всех без исключения школьных зданиях, в первую очередь в горных районах. В целом следует отметить, что ассигнования на нужды про­свещения возросли за этот период в 4 раза. За 1989-1991 гг., в 240 центрах повышения квалификации прошли переподготовку 15 тыс. человек.

Высшее образование кипрская молодежь до недавнего времени получала главным обра­зом за рубежом, в первую очередь в Греции и Турции, а также в Англии, Франции, США. ФРГ и других странах в основном за свой счет. По сообщению Департамент статистических исследований, в 1988-1989 гг. в высших учебных, заведениях перечисленных стран обучалось 9410 греков-киприотов.

В историческую летопись Республики Кипр войдет день 26 июля 1989 г., когда был под­писан Закон №144 о создании в стране университета. Выступивший на церемонии подписания министр просвещения А.Филиппу сказал, что в основу организации обучения в Кипрском университете будут положены луч­шие образцы мировой системы образования, включая опыт, традиции и новейшие дости­жения в этой области ведущих университетов США, Великобритании и других стран Евро­пы. В этой связи он выразил надежду на помощь и сотрудничество со стороны более чем 250 кипрских преподавателей и лекто­ров, работавших в зарубежных вузах, список которых был специально подготовлен к дате подписания закона.

Закон № 144 был разработан на основе доклада подготовительной комиссии, в рабо­те которой приняли участие 18 профессоров выдающихся преподавателей-киприотов из университетов зарубежных стран, все бывшие министры образования Кипра и известные кипрские ученые. Создание подготовительной комиссии было предусмотрено "Программой первых ста дней" правления президента Г.Васи­лиу. Работа этой специальной комиссии име­ла цепью подготовить почву для успешной деятельности Кипрского университета как высшего учебного заведения высокого обра­зовательного уровня, независимого и автономного, хотя и пользующегося финан­совой поддержкой государства.

Кипрский университет открылся в сентябре 1992 г. Он включает факультет гуманитар­ных и общественных наук; факультет теоретических и прикладных наук, факультет экономики и управления. Предполагается, что он заработает на полную мощность (4 тыс. студентов) в 2000 г. и будет прини­мать 20% иностранных студентов.

В 1994 г. более 58% выпускников средних школ продолжили свое образование, из них 25% — за рубежом и 33% — на Кипре.

Высшее образование можно получить на Кипре также в следующих государственных учреждениях:

1. Высший технологический институт гото­вит в трехгодичный срок инженеров-механи­ков, инженеров-электриков, морских инжене­ров и специалистов по компьютерам;
2. Лесной колледж, в котором в течение 2 лет проходят подготовку будущие специалисты по лесному делу;

3) Кипрский высший институт гостинично­го дела обеспечивает трехгодичное среднее и высшее образование, выпуская специалистов по гостиничному и кулинарному делу;

4) Школа медицинских сестер и акушерок имеет двух- и трехгодичные программы обу­чения, а также одногодичный последиплом­ный курс по подготовке старших сестер;

5) Средиземноморский институт управления предоставляет выпускникам университетов одногодичный курс по управлению. Суще­ствует также ряд программ по профессио­нальному обучению, переквалификации и по­вышению квалификации на различных уров­нях.

В сентябре 1987 г. Кипрский парламент принял закон, регламентирующий учреждение частных учебных заведений высшего образо­вания на Кипре и контроль за их деятель­ностью. Согласно этому закону частные учебные заведения должны быть зарегистри­рованы в Министерстве образования и куль­туры, затем проходит аккредитация их учеб­ных планов и программ, после чего они публикуются в официальной правительствен­ной газете.

Следующая таблица дает общую картину существующего положения в образовании в стране в 1993-1994 гг.:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень образования | Число учебных заведений | Число учащихся | Число учителей | Соотношение учителя / учащиеся  |
| Дошкольное образование  | 608  | 24 977  | 1 225  | 20,4  |
| Начальное образование  | 391  | 64 313  | 3 365  | 19,1  |
| Среднее образование  | 113  | 51 641  | 4 033  | 12,8  |
| Высшее образование  | 31  | 6 263  | 542  | 11,6  |
| Специальное образование  | 12  | 568  | 130  | 4,4  |
| Всего  | 1 155  | 147 762  | 9 295  | 15,9  |

#

#  Глава 3.Болонская система в Российской федерации и странах западной Европы.

#

# § 1. Болонский процесс в странах Западной Европы

#  В третьей главе представлен обзор особенностей Болонской системы. Дается общий обзор современного состояния систем высшего профессионального образования Западной Европы и Российской Федерации соответственно с точки зрения реализации принципов Болонского процесса. На основании доступных материалов (публикаций, сетевых ресурсов) освещаются такие проблемы, как образовательные циклы и академические квалификации, обеспечение качества и системы зачетных единиц, системы аттестации и аккредитации и др. Особое внимание уделяется распространенности и освоенности принципов Болонского процесса в различных странах Западной Европы и в Российской Федерации.

В последнем параграфе сопоставляются данные, представленных в первых двух параграфах, подводятся основные итоги сопоставительного анализа и на их основе формулируются определенные рекомендации. «Что необходимо менять в российской системе образования в силу присоединения России к Болонскому процессу?», «Каковы потенциальные издержки принятия Россией Болонской модели и каковы пути их минимизации?» и т.п.

К числу основных выводов проведенного анализа можно отнести то положение, что общая картина в высшем образовании в Западной Европе, с одной стороны, и в России – с другой характеризуется существенными элементами сравнимости. Если в Западной Европе есть «продвинутые» (с точки зрения реализации принципов Болонского процесса) страны и страны-«аутсайдеры», то в России с этой точки зрения различаются, скорее, отдельные вузы. В целом Программа модернизации высшего профессионального образования, реализуемая в России, хорошо согласуется с основными принципами Болонского процесса.

 Хотя Болонская декларация не является юридическим документом, ее подписание Россией налагает на нашу страну вполне определенную *ответственность* и выступает как *обязательство* осуществить – совместно с Западной Европой – систему достаточно радикальных мер по модификации высшей школы.

Следует в то же время ясно осознавать, что такого рода модификации должны осуществляться именно *совместно* с другими странами – участниками Болонского процесса. Абсолютно не соответствуют действительности, иногда раздающиеся утверждения о том, что уже сложилось общеевропейское образовательное пространство и России остается присоединиться к нему на условиях, которые определены и зафиксированы. Такого пространства просто ***не существует***. Его основные контуры лишь намечены Болонской декларацией и иными документами, создавать же его придется совместными усилиями всех стран – в том числе, разумеется, и России, которая уже с точки зрения ее масштабов является одним из важнейших «игроков» на этом поле и, что еще важнее, обладает богатейшими традициями в области высшего образования, а в ряде случаев и вполне специфическими *интересами*.

С точки зрения принципов Болонской декларации Россия в ряде отношений находится даже на более продвинутом этапе, нежели большинство западноевропейских стран. Это объясняется теми мерами, которые, в рамках программы модернизации российского образования, проводились и проводятся в стране уже более 10 лет и которые по своей общей направленности совпадают с основным вектором развертывания Болонского процесса. Здесь мы видим действие некоторых объективных механизмов, которые «заставляют» разные регионы мира - в нашем случае Западную Европу и Российскую Федерацию – двигаться более или менее независимо в одном направлении. *Едва ли есть необходимость подчеркивать, что согласованные действия предпочтительнее «стихийного» совпадения.* В этом – в установлении системы такого рода согласованных действий – и можно видеть одну из главных целей вхождения России в Болонский процесс. Соответственно, в рекомендательной части будут показаны на центральные аспекты указанной проблемы.

##  Концептуальная освоенность принципов Болонского процесса в странах, подписавших Болонскую декларацию

Имеющиеся в литературе данные опросов представителей академического сообщества разных уровней в Западной Европе подтверждают тезис, сформулированный выше во «Введении», о фактическом отсутствии в Западной Европе сложившегося образовательного пространства, которое объединяло бы все соответствующие страны. Так, лишь 12% руководителей западноевропейских вузов полагали, согласно опросам 2003 года, что их сотрудники (прежде всего преподаватели) в должной мере осведомлены о содержании Болонского процесса. Слабо осведомлены об соответствующих положениях и принципах администраторы и еще хуже – студенты. В целом более приобщены к идеям Болонского процесса университеты и менее – вузы иных типов; в 47% университетов введены специальные посты координаторов по проблемам Болонского процесса, в то время как в вузах неуниверситетского профиля такой пост введен лишь в 29.5% вузов.

Отличается с указанной точки зрения положение в разных странах. Наименее освоены идеи Болонского процесса в Эстонии, Литве, Швеции, Германии, Ирландии и, особенно, в Великобритании. Здесь же уместно отметить, что в наибольшей степени сопротивление идеям Болонского процесса (в целом или применительно к отдельным его аспектам) наблюдается в Норвегии, Франции, франкоговорящих регионах Бельгии, Германии, Португалии, Ирландии и Великобритании (Trends III: 25-27).

Нетрудно видеть, что Болонский процесс развивается в достаточно сложных условиях. Даже распространение необходимой информации, ее должное усвоение никак нельзя считать выполненной задачей, а без этого расчеты на скорое выполнение поставленных целей могут оказаться призрачными. Требуется решительное усиление «просветительской» работы, широкое распространение опыта наиболее «продвинутых» вузов, если мы действительно хотим достичь к 2010 году хотя бы разумного приближения к поставленным целям в общеевропейском масштабе.

##  Структура образовательного процесса и квалификаций в Западной Европе (страны, подписавшие Болонскую декларацию)

Как известно, одно из центральных положений Болонской декларации – это установление многоуровневой системы высшего образования при базовой структуре «бакалавриат-магистратура». Берлинское коммюнике 2003 года определяет 2010 год как год начала перехода на указанную систему; контекст документа, как представляется, позволяет понять эту рекомендацию как *широкомасштабный, массовый* переход к системе «бакалавриат-магистратура», ибо, строго говоря, начало имело место достаточно давно (в России, как уже отмечалось, более 10 лет тому назад, а, скажем, в Великобритании и Ирландии время существование такой системы измеряется столетиями).

Вполне понятно, что проблемы устройства, типа образовательной системы в типичном случае регулируется законодательно. Во многих странах законодательно определен срок, после которого «старые» учебные программы, не согласующиеся с принципами Болонской декларации, практически упраздняются. Так, во Франции определено, что все университеты должны перейти на двухуровневую систему «бакалавриат-магистратура» к 2005/2006 учебному году. В Норвегии аналогичная реформа должна быть завершена уже к концу 2003 года. В Австрии новый Закон об образовании, принятый в 2002 году, «вывел из обращения» все одноуровневые учебные программы. В Финляндии рекомендацией специальной комиссии предложено к августу 2005 года перейти на двухуровневую систему; при этом определено, что степень бакалавра соответствует 180 кредитам (зачетным единицам) по системе ECTS, что согласуется с практикой многих, если не большинства западноевропейских стран, а степень магистра – 120 кредитам. В Германии вузы сами выбирают между традиционными одноуровневыми (5-летними) и двухуровневыми программами (ср. аналогичную ситуацию в России).

В целом распространение в Западной Европе двухуровневой системы оказывается весьма значительным. По опросам 2003 года, третья часть вузов в странах, подписавших Болонскую декларацию, практиковали эту систему уже до подписания Декларации, еще 21% ввели ее в результате подписания Декларации и более 36% заявили о своих планах перехода к такой системе. Лишь 7.5% сообщили, что они в ближайшем будущем не намерены переходить к новой системе.

В масштабах Европы, впрочем, 7.5% вузов неверно было бы счесть пренебрежимой величиной; к тому же 36%, как мы только что видели, еще только планируют реформу своих образовательных программ. В связи с ситуацией, кратко описанной выше, кажется необходимым сделать несколько замечаний. С одной стороны, Болонская декларация, как хорошо известно, не налагает каких бы то ни было абсолютных обязательств (кроме естественного обязательства сделать национальные системы образования прозрачными и сравнимыми) и ничего не запрещает. С другой стороны, сохраняющаяся пестрота в устройстве образовательных систем делает их сравнение затруднительным, вносит существенный элемент неопределенности в вопрос об использовании обладателей разных академических степеней на рынке труда.

Можно также заметить, что именно в тех странах, где академическое сообщество вузов в наибольшей степени проявляет сомнения в целесообразности перехода на новую систему (Франция, Норвегия), Законодатель (или соответствующий орган исполнительной власти) наиболее решительно и радикально устанавливает сроки такого обязательного перехода. Думается, что оптимальная стратегия – «посередине». Если конкретные исполнители, работники вузов не приняли новую систему как свою, есть сомнения в том, что они будут энергично и эффективно проводить ее в жизнь. Поэтому путь «верхушечной революции» едва ли оптимален. Но и бесконечное затягивание реформы явно не принесет желаемых плодов, будет создавать концептуальное и социальное напряжение. Поэтому, как уже говорилось выше, следовало бы максимально интенсифицировать аналитическую и разъяснительную работу там, где сохраняется «сопротивление» принципам Болонской декларации, *закрепляя* законодательно новые «настроения» академического сообщества.

Западноевропейское сообщество продолжает интенсивную работу по совершенствованию концептуального аппарата и организационных мероприятий, связанных с дальнейшим развитием парадигмы «бакалавр-магистр». Особо стоит отметить рекомендации конференций в Хельсинки, посвященной магистратуре (март 2003 г.) и в Копенгагене (Qualification Structures and Innovation, март 2003 г.). Процитируем некоторые из этих рекомендаций: «Программы бакалавриата и магистратуры должны описываться применительно к содержанию, качеству обучения и результатам на выходе, а не только с точки зрения срока обучения или иных формальных характеристик. <…> Магистерская программа в типичном случае предполагает 90 – 120 кредитов, минимум же составляет 60 кредитов. Поскольку типы программ в бакалавриате варьируют, программы магистратуры также должны обладать достаточной гибкостью. <…> В некоторых областях могут сохраняться одноуровневые программы, ведущие к получению магистерской степени» (Reader 2003: 73-74).

Эти рекомендации, сформулированные конференцией в Хельсинки, ценны признанием вариабельности программ – разумеется, при полном сохранении принципа прозрачности и сравнимости. Безусловно, следует согласиться с тезисом о вторичности проблемы срока обучения, которая неправомерно выходит на первый план во многих дискуссиях.

Еще один важный пункт, на сей раз из рекомендаций указанной выше конференции в Копенгагене, представляется существенным и заслуживающим поддержки: «На каждом уровне, системы квалификаций должны описывать… результат обучения в терминах трудоемкости, уровня, качества, результатов и профиля. Система квалификаций Общеевропейской образовательной зоны должна описывать эти квалификации в родовых терминах (например, “первая степень”, “вторая степень”), предпочитая такого рода обозначения тем, что приняты в тех или иных национальных системах (бакалавр, магистр)» (Reader 2003: 75).

##  Бакалавриат - магистратура и рынок труда

Известно, что в тех странах, где система «бакалавриат-магистратура» не имеет исторических традиций (Германия, Франция), выпускники с дипломом бакалавра испытывают определенные трудности с трудоустройством. Работодатель просто не знает, чему соответствует непривычная степень, каков ее компетентностный «вес». Это служит нередко аргументом для противников Болонского процесса, которые тем самым выступают как «защитники интересов» выпускников вузов.

Кроме того, возникают и вопросы по существу: какой должна быть подготовка бакалавров и магистров и кто должен определять это? Такого рода вопросы специально обсуждались на конференции EUA в Саламанке (2001 год). Как на этой конференции, так и на других форумах сталкивались разные точки зрения – в частности те, что можно обозначить как «рынкоцентрическая» и «наукоцентрическая». Сторонники первой утверждают, что программа подготовки, по крайней мере, бакалавров должна определяться прежде всего работодателем. Именно работодатель является «потребителем» данного «продукта» и именно работодатель, соответственно, должен определять его параметры. Иначе выпускника придется переучивать на производстве (в широком смысле), что, разумеется, экономически невыгодно. Согласно опросам 2003 года, 91% ректоров западноевропейских вузов если и не становятся полностью на эту точку зрения, то признают возможность успешного трудоустройства выпускников важным аспектом и готовы учитывать этот аспект при разработке учебных программ, а для 56% ректоров данный аспект выступает в качестве исключительно важного. В некоторых странах, в частности в Италии, эту точку зрения поддерживает Законодатель, который обязывает вузы учитывать потребности местного рынка (ср. «региональный компонент» в российских учебных программах).

Сторонники второй точки зрения, обычно это представители исследовательских университетов, полагают, что лишь представители мира науки в состоянии решить, каким должно быть содержание подготовки бакалавра (тем более – магистра). Нельзя, согласно таким представлениям, идти на поводу у сиюминутных потребностей рынка, нужно готовить выпускника на перспективу, знание которой – прерогатива науки. Мы вернемся к данному вопросу в Разд. 2 в контексте проблемы фундаментальности образования. Пока же отметим, что и в Конвенции Саламанки, и в последующих документах (см. особенно EUA Quality Culture Project… 2003) наметился компромисс между двумя подходами (с нашей точки зрения, более внешний, формальный), согласно которому академическое качество, параметры которого устанавливаются вузом, и пригодность к использованию на рынке труда – это разные грани интегральной компетентности; при этом различие между программой бакалавра и магистра сводится к степени специализированности подготовки.

## Совместные (joint) академические программы и степени

Уже Болонская декларация и, далее, Пражское коммюнике упоминают желательность практики, когда обучающийся занимается по программам, совместно выработанным двумя или более вузами, и получает, соответственно, «совместную» степень. Эта проблема специально обсуждалась семинаром в Стокгольме (Seminar on Joint Degrees 2002) и Мантуе, ей посвящен обзор Тауха и Раухваргеса (Tauch, Rauhgvarges 2002), одна из секций Берлинской встречи министров образования (сентябрь 2003 г.) также была посвящена такого рода программам.

По мнению многих, совместные программы можно считать своего рода квинтэссенцией Болонского процесса: они принципиально построены на сотрудничестве национальных образовательных учреждений, не могут быть реализованы без обеспечения мобильности обучающихся, пусть даже виртуальной, качество контролируется всеми участниками проекта и т.д.

Совместные программы наиболее популярны в области экономики и бизнес образования, а также в юриспруденции и менеджменте. Большинство программ появляются на уровне подготовки PhD, в значительно меньшей степени они представлены на магистерском уровне и совсем мало – на уровне бакалавриата.

Существует несколько разновидностей совместных программ и степеней, что в значительной мере определяется национальным законодательством. Так, законодательство Великобритании и Италии (и только этих стран) разрешает вузу *одной* страны присваивать академическую степень и выдавать соответствующий диплом или сертификат от имени двух (или более) вузов (двух или более стран), специально это оговаривая. Иначе говоря, степень при этом присваивается одна, но она «обеспечена» двумя вузами и двумя образовательными системами. Более обычна практика, когда результатом освоения совместной программы выступает присвоение *двух* степеней (double degree). Наконец, ограниченно используется практика, когда присваивается одна, но совместная степень, т.е. *два* вуза на равных правах выступают «источниками» присуждаемой степени. В ряде случаев для обучения по совместным программам организуются особые учебные заведения (например, French-German University, Italian-French University, Danish-Swedish Őresund University).

В большинстве стран существуют серьезные правовые затруднения для реализации совместных программ – начиная с того, что во многих странах закон не разрешает обучающемуся быть зачисленным в более чем один вуз одновременно. В некоторых странах требуется, чтобы обучающийся не менее половины своей учебной нагрузки получил в своей стране и там же защищал свою выпускную квалификационную работу. Наконец, в ряде стран законодательно определяется язык обучения (вероятно, крайним случаем следует считать практику Бельгии, где Закон о высшем образовании Фландрии, принятый совсем недавно – в апреле 2003 года, – не разрешает совмещать франкоязычное и фламандско (голландско) язычное обучение, тем самым ставя барьер на пути реализации совместных программ даже внутри одной страны (впрочем, существует Dutch-Flemish Hogeschool).

В настоящее время предлагается установить следующие критерии причисления программ к разряду совместных (Trends III: 78-79):

* программы разрабатываются и утверждаются более чем одним вузом;
* обучающиеся, которые осваивают совместную программу, должны часть (части) программы осваивать в вузах-партнерах;
* пребывание обучающихся в вузах-партнерах должно быть сравнимым по времени;
* время пребывания в вузе-партнере и сданные там экзамены засчитывается автоматически и без изъятий;
* преподаватели одного из вузов-партнеров должны участвовать в преподавании также и в другом вузе, они совместно разрабатывают соответствующие программы и создают совместные комиссии для приема студентов и принятия у них экзаменов;
* в результате полного освоения программы обучающемуся могут быть присвоены степени всех вузов-партнеров или одна совместная степень.

Любопытно, что отношение министерств стран Западной Европы к практике введения совместных программ (присвоения совместных степеней), с одной стороны, и вузов, с другой, отличается. Только 20% министерств придают такого рода программам и степеням существенное значение (это министерства Италии, Лихтенштейна, Португалии, Румынии, Швеции, Турции и Великобритании), в то время как среди вузов треть считает эти программы очень важными и еще 42% – достаточно важными.

##  Проблемы докторантуры (=аспирантуры)

Лишь сравнительно недавно (практически после конференции в Граце в рамках Болонского процесса стал интенсивно обсуждаться вопрос о докторантуре (PhD studies) – хотя надо упомянуть, что уже в системе ISCED-97 аспирантура фигурирует как высший (шестой) уровень в общей классификации образовательных программ. Предлагается «встроить» докторантуру в общую систему академических степеней – третью степень (после бакалавриата и магистратуры). Поскольку докторантура при этом приобретает преимущественно образовательный характер, рекомендуется в большей степени, чем это сейчас принято в большинстве национальных традиций, насытить докторантуру учебными курсами. Соответственно, научно-исследовательская компонента в известной степени отодвигается на задний план.

Стоит добавить, что в большинстве рекомендаций (например, в рекомендациях уже упоминавшейся конференции в Хельсинки 2003 года) устанавливается естественная последовательность «бакалавриат => магистратура => докторантура». Прием в докторантуру лиц, не обладающих степенью магистра, допускается лишь в исключительных случаях.

## Системы зачетных единиц

В предыдущих подразделах неоднократно делались ссылки на системы зачетных единиц, или кредитов, которые используются в двух основных функциях: для обеспечения возможности зачета курсов, освоенных в одном вузе, другим вузом (функция трансфера) и для определения позиции обучающегося на его образовательной траектории применительно, в первую очередь, к возможности продолжения обучения и перехода на следующий образовательный уровень (накопительная функция). Адекватное использование соответствующих систем во многом выступает залогом успешности претворения в жизнь принципов Болонского процесса: без системы зачетных единиц невозможна академическая мобильность системы совместных степеней и, что еще важнее, сколько-нибудь точная характеристика разных позиций на образовательной траектории студента. Наконец, исключительно важное положение об «обучении в течении жизни» также не может быть реализовано без такого инструмента учета и контроля, как кредиты (зачетные единицы).

В Западной Европе безусловно преобладает использование системы ECTS. Две трети вузов Западной Европы используют эту систему как инструмент (пере)зачета. Примерно в 15% стран используются другие системы, которые чаще всего сравнимы с ECTS или даже сводимы к этой последней. Во многих странах эта система введена законодательно (Австрия, Франция, Германия, Италия, Венгрия, Словакия и др.). В технических (инженерных) вузах эта система особенно популярна – ее используют 85% таких вузов.

В последние годы все более расширяется использование этой системы в ее накопительной функции. По опросам 2003 года, 40% западноевропейских министерств образования сообщили, что их страны используют ECTS в накопительной функции, и еще 30% сообщили об использовании национальных систем аккумуляции кредитов.

Общая ситуация, впрочем, далека от идеальной: «Во многих вузах ECTS вводится по инициативе лишь одной или нескольких кафедр в отсутствие реальной поддержки от университета в целом. Часто введение системы полностью зависит от личной заинтересованности одного или нескольких преподавателей, и ее использование прекращается, когда инициаторы введения системы уходят на пенсию или меняют место работы» (Trends III: 96).

Проблеме зачетных единиц была посвящена специальная конференция в Цюрихе (2002 год), которая предложила следующие рекомендации по трактовке функций ECTS:

В качестве инструмента трансфера эта система призвана:

* способствовать обмену студентами между европейскими странами и, в особенности, повышать качество таких обменов по программам типа Эразмус, что будет вкладом в решение проблемы признания академических квалификаций и документов;
* служить средством решения ключевых проблем, связанных с укреплением европейского измерения в системе высшего образования.

В качестве инструмента накопления кредитов эта система должна:

* содействовать реформе содержания учебных программ в западноевропейских странах;
* создавать предпосылки для оживления мобильности как внутри стран, так в международном масштабе;
* делать возможным интегрирование систем разных уровней, в том числе предоставлять возможность включаться в высшее образование лицам, имеющим разную образовательную историю, тем самым, способствуя реализации принципа «образование в течение жизни»;
* способствовать связи с рынком труда;
* повышать уровень прозрачности и сравнимости европейских систем, тем самым делая эти системы более привлекательными для внешнего мира (Credit Transfer…2002).

В рамках ECTS, как известно, в основе подсчета лежит трудоемкость курса, а не только аудиторные часы (contact hours). Минимальный объем подготовки для получения степени бакалавра – 180 кредитов. Это в типичном случае соответствует трехлетнему циклу обучения при 60 кредитах в год.

## Проблемы аттестации и аккредитации

Существующие сегодня в мире системы оценки высшего образования могут быть, с определенной долей условности, разделены на два типа: (а) система оценки высшего образования в тех странах, где имеются соответствующие государственные структуры, регулирующие развитие высшей школы, например, Министерства образования, Министерства просвещения и т.д.; в этих случаях система оценки базируется на приоритете государственных органов или структур, финансируемых правительством, самооценке же придается номинальное значение – налицо максимальный правительственный контроль, именно правительственные органы решают проблемы лицензирования, государственной аккредитации; (б) система оценки высшего образования, принятая в тех странах, где, по существу, органов государственного управления высшим образованием нет. В этом случае преобладает процесс самооценки высших учебных заведений, а также профессиональная или общественная оценки.

Исторически к странам, имеющим органы государственного управления высшей школой, относятся европейские страны (Германия, Франция, а также страны СНГ, воспринявшие европейские традиции высшего образования). А к странам, где преобладает процесс саморегуляции высшего образования, относятся, в первую очередь, США, а также те страны, которые стали следовать американским образцам высшей школы (Филиппины, Тайвань).

В Германии, например, где Министерство просвещения, регулирующее деятельность высших учебных заведений, существует с ХIХ века, весьма сильны традиции государственного контроля за высшей школой, а сами профессора и преподаватели являются государственными служащими.

Во Франции за образовательную политику отвечает Министерство народного образования, научных исследований и технологий. Однако деятельность высших учебных заведений оценивается Национальным экспертным комитетом, который создан по закону о высшем образовании и существует с 1984 года. Главная задача данного комитета заключается в оценке деятельности высших учебных заведений. Этот национальный орган контроля и оценки высшего образования, подчиняется только Президенту и не зависит ни от каких управленческих структур. Экспертный Комитет регулярно собирает информацию о деятельности высших учебных заведений и ежегодно направляет Президенту отчет о своей работе и о положении дел в сфере высшей школы. Важно то, что во Франции результаты университетских проверок и оценок широко публикуются и дают возможность не только государству, но и обществу судить об академическом уровне того или иного высшего учебного заведения. Данный механизм отражает исторически сложившуюся централизованную систему французского высшего образования.

Можно привести немало свидетельств эффективности такой государственной системы. Во Франции, например, следует отметить существование так называемого государственного знака качества, которым обладают те высшие школы, которые признает государство. Высшие школы, в которых Министерство народного образования осуществляет контроль обучения, могут выдавать дипломы, «завизированные» министерством, что свидетельствует о высоком качестве высшего образования. Этот «знак качества» особенно важен, поскольку только дипломы, имеющие такую государственную отметку, признаются во всех европейских странах. Государственный контроль качества высшего образования позволяет ряду французских высших школ выдавать двойные дипломы (французский и иностранный).

В этом плане наиболее продвинутая среди европейских стран система оценки вузов существует в Великобритании и Голландии. Так, в Великобритании за последние годы произошли определенные изменения в системе контроля за университетами. Деятельность Агентства по контролю за качеством вызывала замечания и поэтому сегодня для определения качества, уровня и рейтинга английские университеты, в первую очередь, обращаются в различные общественные советы экспертов, которые осуществляют независимый аудит. Как правило, аккредитуются те вузы, которые произвели не менее трех выпусков. В Великобритании одновременно возросло значение самооценки университетов, проводимой внутренними университетскими структурами, специально организованными для таких целей.

По мнению некоторых экспертов, в 90-е годы большее развитие получила тенденция процессов самооценки (Келс Г.Р. 1999*).* Так, в той же Франции сегодня имеет место тенденция перехода от оценки, первоначально построенной на принципах централизации, к процессу самооценки, тесно связанному с самим учебным заведением. В скандинавских странах, где оценка всегда являлась требованием правительства, процесс развития оценки высшего образования также идет в сторону самооценки и вовлечения в процесс оценки самого высшего учебного заведения. В Финляндии процесс оценки высшего образования все больше сдвигается в сторону полной ответственности учебных заведений за регуляцию собственной деятельности, при которой контроль со стороны правительства играет вспомогательную роль. В Испании на основе экспериментов, проводившихся в течение нескольких лет, в 90-е годы начато применение системы оценки, базирующейся на самооценке, где особое внимание уделяется анализу образовательного процесса, организации управления на уровне университета.

Хотя данный обзор ограничен европейскими рамками, кажется целесообразным дополнить его освещением опыта США – особенно учитывая то обстоятельство, что происходящие в этой области изменения в немалой степени определяются американским влиянием.

Именно в США в наибольшей степени практикуется система самооценки университетов. Это связано с тем, что источники власти и контроля в американских университетах иные, нежели в европейских странах. В США огромное многообразие послесредних (высших) учебных заведений сочетается со значительной слабостью государственного контроля качества их работы. Американское высшее образование контролируется преимущественно самими учебными заведениями. Реальная административная и финансовая власть в американских университетах принадлежит Попечительским советам (в государственных университетах финансы предоставляет штат). Именно этим Попечительским советам администрацией штата (где находится университет) поручается осуществлять контроль работы университета. И хотя в 90-е годы наметилось усиление контроля над университетами со стороны администрации многих американских штатов, особенно в отношении лицензирования частных учебных заведений и образовательных программ, основой оценки и контроля высшего образования в Америке по-прежнему остается принцип саморегуляции.

Существует несколько способов оценки.

Во-первых, оценка через аккредитацию учебного заведения по регионам (которых в США шесть) специальными организациями, обладающими четко сформулированными стандартами и требованиями к периодичной самооценке и оценке со стороны внешних наблюдателей. Во-вторых, оценка через специализированную, построенную на оценке профессионального уровня аккредитацию образовательных программ, которая функционирует так же, как и соответствующая оценка этих программ, внутри учебного заведения, однако организуется профессиональным союзом. В-третьих, оценка образовательных программ, полностью организованная самим университетом и нацеленная на улучшение его деятельности, на возможность перераспределения ресурсов и образовательных приоритетов. По мнению Г.Р. Келса, системы оценки, организованные самими университетами, – это наиболее прогрессивные формы саморегуляции (Келс Г.Р. 1999: 22.).

Следует отметить, что важную роль в США в процессе аккредитации программ и специальностей высших учебных заведений играют профессиональные общественные ассоциации (ассоциации медиков, юристов, инженеров и т.п.). Считая одной из своих главных задач поддержание высокого престижа своей профессии и компетенции ее представителей, эти ассоциации очень строго оценивают и сравнивают результаты деятельности высших учебных заведений (Вульфсон Б.Л. 1999:114-115).

В странах европейского региона можно выделить следующие основные процедуры контроля качества образования со стороны государственных органов: лицензирование, оценка (аттестация), аккредитация.

Лицензирование и аккредитация проводятся государственными или другими органами на основе заранее установленных критериев, а вузы или программы должны удовлетворять определенным минимальным требованиям. Оценка (аттестация) может основываться на источниках информации широкого спектра, и к ней могут быть привлечены как местные, так и приглашенные специалисты, ее главной целью могут быть как процессы, так и результаты, однако, в целом, упор на дифференцированное и детальное оценивание напоминает аккредитацию и лицензирование с их порогом минимальных требований.

Следует иметь в виду, что термины лицензирование, оценка и аккредитация не всегда последовательно используются в дискуссиях по вопросам политики в области образования в странах Центральной, Восточной, да и Западной Европы. Это, главным образом, относится к соотношению терминов и процедур аккредитации и аттестации (оценки). Порой затруднительно четко отделить лицензирование, аккредитацию и оценку друг от друга, так как имеет место (как в дискуссиях, так и на практике) пересечение и даже смешивание этих понятий и процессов.

Несколько примеров. В Эстонии лицензирование и аккредитация учебных заведений осуществляется Советом по оценке качества в высшем образовании. В состав Совета входят ученые, представители профессиональных органов и организаций, занимающихся поддержкой научных исследований. Открывающиеся вузы должны отвечать установленным требованиям по вопросам, касающимся помещений, преподавательского состава и программ. Частные вузы дополнительно контролируются комитетом, который проверяет их соответствие образовательным и финансовым нормативам. По Закону об университетах Совет по оценке качества также занимается аккредитацией, которая должна проводиться, по меньшей мере, один раз в семь лет и охватывает как программы, так и сами учебные заведения. То есть аккредитация, с одной стороны, подразумевает оценку качества программы, квалификацию преподавателей, уровень знаний студентов и эффективность учебного процесса, а, с другой, - оценивает деятельность вуза в целом.

В Чехии имеется Агентство по аккредитации, которое так же, как и эстонский Совет, занимается аккредитацией и регулярной оценкой системы высшего образования. Однако в Чехии, как и во многих других странах, школы высшего профессионального образования контролируются и оцениваются чешской Инспекцией школ. Иначе говоря, виден известный параллелизм в органах оценки. Кроме того, по собственной инициативе вузы могут быть оценены и независимыми экспертами.

В Латвии аккредитация государственных и частных вузов проводится под контролем Министерства образования и науки по крайней мере один раз в шесть лет в соответствии с нормативами, одобренными Кабинетом министров. Аккредитация вузов должна быть одобрена Советом по высшему образованию после консультаций с зарубежными экспертами и официально признана Министерством образования и науки. Министерство также публикует в газетах список аккредитованных учебных заведений и программ.

В Словении, напротив, вузы совместно учреждают Комитет по оценке качества в высшем образовании и сами отвечают за надзор. В Польше в соответствии с законом вузы сами оценивают качество образования. При этом польский Совет по высшему образованию предлагает три уровня оценки: аккредитованный статус, базовый уровень качества и высший уровень качества. Процедура аккредитации также была введена в Венгрии и Хорватии. Так, в Хорватии каждые пять лет экспертная комиссия, назначаемая министерством науки и техники, оценивает уровень качества и эффективности преподавания, а также научную и профессиональную деятельность.

В целом следует отметить, что в странах Восточной и Центральной Европы современная система лицензирования, аттестации и аккредитации во второй половине 90-х годов, по сути, только создавалась и апробировалась. В определенной степени этот процесс не закончен и до сих пор.

## Проблемы обеспечения качества подготовки

В настоящем небольшом подразделе кратко подведены итоги обсуждения, предпринятого в предыдущем подразделе, под углом зрения обеспечения качества учебного процесса и его результатов. Все меры, предполагаемые Болонским процессом, своей сверхзадачей имеют именно повышение качества подготовки, должны вести к этому результату. Ни развитие академической мобильности (которое не рассматривается специально в данном разделе), ни даже сравнимость национальных образовательных систем и конкретных учебных программ не могут быть самоцелью – все они служат *средством* достижения более высокого уровня подготовки выпускников.

80% вузов Западной Европы систематически проходят процедуры внешней оценки, чаще всего в виде аккредитации. В 82% вузов имеются службы внутренней оценки качества, причем эти службы занимаются мониторингом только процессов преподавания и его результатов. В 53% вузов внутренние службы оценки оценивают также качество научной работы своих преподавателей и сотрудников.

Выделим также более рельефно проблемы, возникающие в связи с оценкой качества подготовки в вузах. Известно, что существуют разные подходы и разные проблемы в связи с обеспечением качества, прежде всего, разумеется, качества подготовки выпускников. Одну из них можно сформулировать в виде вопроса: что оценивать – вуз в целом или отдельные программы, которые реализуются этим вузом? Понятно, что в данном конкретном вузе вполне могут сосуществовать программы высокого уровня качества и программы «проблемные». «Два недавние сравнительные исследования показывают, что в работе агентств, оценивающих качество подготовки, наблюдается смягчение противопоставления между институциональным и программным подходами, растущее совмещение двух подходов» (Trends III: 122). Вероятно, это надо понимать так, что агентства контролируют качество *и* работы вуза в целом, и всех его программ.

Еще одна проблема связана с уровнем контролирующего агентства, а также с общим рисунком системы – радиальным или «хордовым». Существуют национальные агентства. Не существует общеевропейских, тем более общемировых. Опросы, проведенные в 2003 году, показали, что лишь 25% вузов склоняются к мысли о желательности общеевропейских агентств обеспечения качества и лишь одна шестая министерств и национальных союзов ректоров согласны с идеей всемирного агентства качества. Абсолютное большинство предпочитают существование ряда национальных агентств при сотрудничестве между ними, как внутри страны, так и между европейскими странами. Иначе говоря, предпочтение отдается «хордовой» модели, когда вместо строго сходящихся к центру связей- радиусов осуществляется сотрудничество между разными «точками окружности», в том числе и на началах взаимного контроля.

Высказываются также предложения (частично реализованные в Германии), в соответствии с которыми в стране учреждается центральное агентство, однако это агентство само не занимается контролем качества, аккредитацией – вместо этого, оно аккредитует агентства более низких уровней (например, административно-территориальных единиц), которые уже непосредственно проводит работу по оценке, аккредитации конкретных вузов и их программ.

# § 2. Процесс модернизации высшего профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения Болонского процесса

 В настоящем разделе будут отмечены схождения и расхождения, наблюдающиеся между странами Западной Европы, с одной стороны, и Российской Федерацией, с другой, с точки зрения соответствия образовательных систем принципам и целям Болонского процесса. К сожалению, приходится констатировать, что «западноевропейская картина» известна нам в ряде существенных отношений лучше, чем российская: в доступных источниках отсутствуют важные сведения, прежде всего статистические, их получение требует самостоятельного, весьма обширного и трудоемкого исследования.

##  Концептуальная освоенность принципов Болонского процесса в России

«Теоретически» есть основания утверждать, что нет ни одного российского вуза, который в той или иной степени не был бы осведомлен о сущности Болонского процесса и его основных принципов. Хотя – приходится повториться – не существует социологических опросов, мониторинга и т.п., о доступности соответствующей информации для вузов говорит уже то обстоятельство, что все вузы получали от Минобразования сообщения о конференциях и семинарах, посвященных Болонскому процессу и его отдельным аспектам, а также *рекомендации* по использованию в практике преподавания и организации учебного процесса центральных положений Болонского процесса, адаптированных к российским условиям.

Последнее представляется важным. Специфика России, связанная уже с ее масштабами, в том числе и в области высшего образования, не позволяет механически переносить на российскую систему образования всепринципы, которые, быть может, идеально подходят к условиям Западной Европы или большинству ее стран. Не следует также забывать, что, занимаясь образовательными системами, их модификацией и модернизацией, мы имеем дело с *культурными ценностями*, которые лежат в основе этих систем. Культурные ценности – такова их природа – принципиально не сводимы друг к другу; невозможно, скажем, свести ислам к буддизму или наоборот. Поэтому здесь необходимо соблюдать сугубую осторожность, иначе результатом реформ может стать их отторжение именно теми, для кого эти реформы предназначены. Но контрпродуктивна и позиция абсолютизации культурных различий и, как результат, отказ от взаимодействия.

Выше было сказано о «теоретичности» предположения, согласно которому все вузы России в той или иной мере информированы об основных принципах Болонского процесса и в той или иной степени освоили соответствующие концепции. К сожалению, здесь действительно теоретически возможная ситуация не совсем совпадает с реальной практикой. Два препятствия мешают успешному продвижению «болонских идей». Первое заключается в том, что часть ректоров стоит на консервативной позиции и полагает, что сколько-нибудь серьезные изменения существующей системы, доказавшей свою эффективность и жизнеспособность, способны лишь ухудшить ситуацию, снизить уровень подготовки выпускников, отрицательно повлиять на поддержание и развитие сложившихся в вузах научно-педагогических школ. При этом иногда сказывается недостаточная информированность относительно принципов Болонского процесса – и даже отсутствие подлинного желания получить соответствующую информацию.

Если первое препятствие носит концептуальный характер, то второе – организационно-управленческий. Выше говорилось о том, что все вузы Росси – без исключения – своевременно получали от Минобразования РФ релевантную информацию относительно мероприятий в рамках Болонского процесса и их рекомендации. Но, насколько нам известно, среди вузов России лишь в одном (sic!) – МГИМО – введена номенклатура координатора по проблемам Болонского процесса (ср. с данными по странам Западной Европы, Разд. 1). В отсутствие сотрудников, которые *специально* занимаются соответствующими вопросами, трудно ожидать, что информация, весьма ценная, которая поступает из Минобразования (и иных источников), окажется «концептуальным рычагом», потенциально способствующим перестройке работы вуза в свете принципов Болонского процесса. Более того: эта информация зачастую просто не доходит до преподавателей, до студентов – т.е. до непосредственных участников процессов модернизации. Эту ситуацию надо менять (ср. Разд. 3).

##  Структура образовательного процесса и квалификаций в Российской Федерации

Как хорошо известно, действующие в Российской Федерации Закон об образовании и Закон о высшем профессиональном и послевузовском образовании предусматривают выбор между двумя образовательными циклами: двухуровневое образование с последовательной реализацией программы бакалавриата (нормативный срок освоения – не менее 4-х лет) и магистратуры (2 года) или одноуровневая программа дипломированного специалиста (5 лет). Согласно Закону, дипломированный специалист и магистр – обладатели академических степеней одного уровня. В то же время степень бакалавра также признается свидетельством законченного высшего профессионального образования, она не предполагает обязательного продолжения образования в магистратуре (освоение двухлетней программы в рамках подготовки бакалавров дает право на претендовать на незаконченное высшее образование, однако в Законе эта возможность подробно не прописана и, насколько нам известно, реально не используется).

В начале 90-х годов, когда вузы России только начинали осваивать новую – двухуровневую – систему высшего профессионального образования, в академическом сообществе существовал консенсус относительно понимания *функциональной направленности* этого типа образования в отличие от традиционной 5 - летней системы: предполагалось, что этот сегмент системы высшего образования направлен на подготовку кадров для научно-исследовательских (главным образом академических) учреждений и для высшей школы (правда, это толкование не было отражено в нормативных документах – в отличие от Украины, где аналогичная трактовка соотношения разных образовательных циклов оговорена в Законе).

Болонская декларация лишь в исключительных случаях допускает одноуровневое высшее образование, непосредственно ведущее к получению степени магистра, основным же, массовым типом образования признается двухуровневое (бакалавриат-магистратура – разумеется, также без обязательности перехода из бакалавриата в магистратуру). В этих условиях – когда и бакалавры, и, в меньшей степени, магистры становятся «массовой продукцией» вузов, практически теряет смысл интерпретация двухуровневой системы как своего рода элитарной, рассчитанной преимущественно или даже исключительно на подготовку специалистов для Академии Наук и высшей школы. Иначе говоря, проблему бакалавриата (и, отчасти, магистратуры) в изменившихся условиях присоединения к Болонскому процессу фактически нужно ставить и решать заново.

Особо следует выделить проблему многоуровневого образования применительно к техническим, инженерным вузам. Вплоть до недавнего времени преобладало мнение, согласно которому именно в этом сегменте высшего профессионального образования введение системы «бакалавр-магистр» столкнется с практически непреодолимыми трудностями: полноценного инженера можно подготовить лишь за стандартные 5-5.5 лет, статус же бакалавра неясен, скорее всего, он приближается к технику – но для подготовки техников существуют средние специальные учебные заведения. (Надо заметить, что соответствующие «настроения» вовсе не ограничивались Россией, они были широко распространены и в Западной Европе, особенно в Германии, на близких позициях еще недавно стояло SEFI, Европейское общество инженерного образования.)

Ситуация радикально изменилась совсем недавно, во многом благодаря работе группы специалистов из МВТУ им. Н.Э. Баумана и ЛЭТИ под общим руководством проф. В.М. Шадрикова (ГУ – ВШЭ). Основные положения нового подхода изложены в заявлении Ассоциации инженерного образования России (АИОР), которое опубликовано в газете “Поиск” (№ 50 (760) от 12.12.03). Пункт 6 заявления ставит целью «введение двухцикловой (двухуровневой) подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием в области техники и технологий с первым уровнем – бакалавр (инженерная квалификация) и вторым уровнем – магистр (инженерная квалификация) с исключением в перспективе квалификации “Дипломированный специалист”». Другие пункты того же заявления говорят о необходимости введения прочих изменений в целях согласования системы инженерного образования России с принципами Болонского процесса.

Работа, проделанная сотрудниками указанных российских вузов, и ее результаты (которые не излагаются здесь в полном объеме) знаменуют собой, без преувеличений, «революционный прорыв» в сближении российской системы высшего профессионального образования с западноевропейской, ибо без участия технических, инженерных вузов всякая модернизация была бы по существу невозможной. Важно отметить, что работа сотрудников инженерных вузов, о которой здесь идет речь, протекала в тесном взаимодействии с работодателями – объединениями промышленных предприятий и конкретными предприятиями – что, по-видимому, одновременно служит гарантией устранения барьеров между «выходом» вуза и «входом» предприятия, гарантирует отсутствие отторжения новых квалификаций потребителем.

Возвращаясь к высказанному выше положению о необходимости переосмысления самой двухуровневой системы в условиях России и о функциональном статусе академических степеней «бакалавр» и «магистр», следует отметить, что в российском академическом сообществе еще не вполне осознаны разные варианты решения данной проблемы. Поскольку относительно больше известны англо-саксонские системы, а в них, по-видимому, преобладает подготовка бакалавров широкого профиля – бакалавра искусств и бакалавра наук, создается впечатление, что данными вариантами имеющиеся опциями исчерпываются. В этом случае обнаруживается действительно трудно преодолимое различие между российским и «западным» подходами: ведь в России, где высшее образование – это образование *профессиональное*, диплом о высшем образовании не только определяет образовательный ценз, но и служит *лицензией* на право занятия определенной *профессиональной* деятельностью. Понятно, что бакалавр искусств и бакалавр наук практически не готовы к занятию профессиональной деятельностью в какой-либо узкой области, эти академические степени говорят о получении *общего* высшего образования (которого в России просто не существует).

В действительности, однако, ситуация значительно сложнее. Во-первых, в англо-саксонских системах высшего образования реально практикуется подготовка бакалавров в сравнительно узких профессиональных областях, а не только бакалавров «синтетических» – искусств и наук. В качестве примеров можно сослаться на подготовку бакалавров коммерции, образования, гигиены, юриспруденции, инженерии, хирургии, гражданского законодательства, ветеринарии, библиотечного дела и др. Во-вторых (об этом еще будет идти речь ниже), подготовка бакалавров действительно является таким видом высшего образования, где, в идеале, оптимально совмещается общее образование с определенной *ориентацией* на ту или иную *профессиональную* область. Такой подход хорошо согласуется с современной ситуацией, когда узкий специалист «нерентабелен» – его профессиональная область может существенно измениться уже за те 3-4 года, пока он учится в вузе, поэтому целесообразнее для него – обрести некий общий фундамент и развить способность гибко переучиваться по мере необходимости. Наконец, в-третьих, хотя в ныне практикуемой российской системе подготовки бакалавров *специализация* принципиально «не предусмотрена» (возможно, в погоне за не совсем верно интерпретированным англо-саксонским образцом), в реальной образовательной практике подготовки бакалавров Великобритании и США – даже бакалавров «синтетических» – предусмотрены так называемые «концентрации», которые фактически и обеспечивают ту профессиональную ориентацию, о которой говорилось выше. Иначе говоря, «классический» бакалавриат отнюдь не отвергает элементы специализации, просто эта специализация выступает более широкой и «мягкой». Анализ возможности введения понятия концентрации в систему подготовки бакалавров применительно к российским условиям – важная теоретическая и прикладная проблема.

##  Бакалавриат-магистратура и рынок труда в России. Совместные программы

Российские выпускники с дипломом бакалавра испытывают в целом те же трудности с устройством на работу, что их германские или бельгийские коллеги. К сожалению, статистических данных не имеется. Неформальные опросы показывают, что ситуация меняется в лучшую сторону, хотя и медленно. Известно, что проводится совместная работа Минтруда, Минюста и Минобразования по определению номенклатуры должностей, которые могут занимать обладатели диплома бакалавра. На сегодняшний день, насколько известно, существует лишь разъяснение Минтруда, согласно которому обладатели академической степени «бакалавр» имеют право занимать должности, для которых предусмотрено законченное высшее образование.

Совместные программы с присвоением совместных степеней, преимущественно магистерские, в российском высшем образовании представлены, хотя они и относительно немногочисленны. Можно упомянуть следующие программы:

* программа с участием нескольких российских университетов, реализующих специальность «филология», и Гётингенского университета им.Георга-Августа (Германия); программа направлена на сближение учебных планов для подготовки специалистов о области филологии;
* программы по взаимной аккредитации в области инженерной подготовки, в которых с российской стороны участвуют Томский политехнический университет и Таганрогский государственный радиотехнический университет;
* программы «Еврофакультета» Калининградского государственного университета;
* программа исследования полярных областей (СПбГУ и университет Билефельдта, а также др. германские университеты);
* программы европейских социологических исследований (СПбГУ и ряд германских университетов);
* программы, осуществляемые РУДН в сотрудничестве с рядом французских университетов (Бордо IV и др.);
* программы, реализуемые Уральским и Нижегородским государственными университетами совместно с итальянскими и др. вузами.

Выходя за пределы Западной Европы, следует упомянуть программу «искусства и гуманитарные науки», реализуемую СПбГУ совместно с Бард колледжем (штат Нью-Йорк); выпускники этой программы, аккредитованные в Российской Федерации и США, получают по окончании университета два диплома бакалавра – СПбГУ и Бард колледжа, который позволяет им продолжать обучение в соответствующих учебных заведениях США.

В перечисленных и иных совместных программах достигается разная степень интеграции. Разные требования предъявляются к языку обучения и выпускных квалификационных работ. Можно заметить, что в России ситуация в известном смысле более благоприятная по сравнению со многими странами Западной Европы: реализация совместных программ и присвоения совместных степеней в России пока не имеет четкой правовой регламентации; при разработке такой регламентации – а необходимость в ней велика – можно и нужно всемерно использовать западный опыт, в том числе отрицательный.

##  Проблемы аспирантуры и докторантуры

Наполненность аспирантуры в Советском Союзе и в России в разные периоды отличалась; вводились и упразднялись те или иные учебные курсы и, соответственно, экзамены, устанавливались и отменялись ограничения на объем диссертации и т.п. Как было показано в Разд. 1, страны – участницы Болонского процесса в настоящего время включают в орбиту систем, подлежащих общеевропейской гармонизации, также и аспирантуру (doctoral studies) в качестве третьего академического уровня. Российская система аспирантуры в ее нынешнем виде не очень хорошо соответствует такой трактовке, которая возникает буквально на наших глазах. В традициях российской аспирантуры – очень сильный упор на подготовку самостоятельной (под руководством доктора наук/профессора) квалификационной научно-исследовательской работы. Собственно учебные компоненты, а также педагогические минимизированы. Что касается учебных компонентов, то это сдача всем известных «минимумов» и «максимумов». При этом «учебными» данные компоненты можно назвать лишь с оговорками, особенно при ныне вводимой практике, когда вместо философии в качестве кандидатского минимума аспирантам предлагается сдавать философию и историю соответствующей науки – хотя в абсолютном большинстве случаев эти курсы не представлены в бакалаврских и магистерских программах, а вопрос об их введении в учебный план аспирантуры (которого реально просто не существует) остается открытым (оставляем в стороне очень непростую проблему подготовки достаточного числа преподавателей, которые могли бы в сжатые сроки поставить курсы «философия физики», «философия языка» и т.п.).

Что касается педагогических компонентов аспирантуры, то это так наз. ассистентская и доцентская практики, носящие сугубо формальный характер. В настоящее время их можно считать вообще устаревшими, поскольку введена в действие специальная программа дополнительной квалификации «преподаватель высшей школы», которая призвана дать аспиранту основательную педагогическую подготовку.

Предварительные рекомендации по данному вопросу будут даны в следующем разделе.

Лишь несколько слов о докторантуре. Можно видеть, что в тех странах, где существуют или существовали аналоги советской/российской диссертации и степени доктора наук (Habilitationsarbeit, Doktor habil. в Германии, Docteur d’Etat во Франции), эти степени упразднены или намечены к упразднению. Едва ли можно ожидать здесь возрождения докторский (в «русском смысле» термина) степени. Соответственно едва ли можно рассчитывать на признание западноевропейским сообществом национальной (российской) степени доктора наук.

В то же время отказываться в России от практики присвоения докторской степени было бы по меньшей мере поспешным. Против этого говорят следующие соображения: во-первых, есть основания подозревать, что это приведет к снижению уровня кандидатских диссертаций, которые сегодня принимает, одобряет/не одобряет преимущественно «докторское сообщество»; во-вторых, исчезнет важный стимул профессионального роста; в-третьих, станет более трудным определять критерии для занятия должностей профессора и зав.кафедрой.

Что касается отсутствия «западного» эквивалента у «российского» доктора наук, то драматизировать это расхождение не стоит. Ведь точно так же нет эквивалентов и высших российских ученых званий – члена-корреспондента и члена Академии Наук, что, кажется, никого не смущает.

##  Системы зачетных единиц

Системы зачетных единиц (кредитов), обычно ориентированные на ECTS, используются во многих российских вузах; в наибольшей степени известны здесь разработки и практика РУДН (Ефремов, Чистохвалов 2003). Как известно, Минобразования рекомендовало российским вузам указывать во вкладыше к диплому трудоемкость курсов в терминах зачетных единиц наряду с их традиционной оценкой в часах.

В Приложении 2 приводится вариант системы зачетных единиц, разработанный в СПбГУ рабочей группой при Методической комиссии университета (авторы: проф. А.С. Зеленщиков, доц.И.А. Дементьев, доц. Ю.Б. Васенев). Система может использоваться как в трансферной, так и в накопительной функции.

##  Проблемы аттестации и аккредитации, обеспечение качества

Здесь, как и в п. 1.7, использованы материалы обзора казахстанских специалистов.

Перечень показателей государственной аккредитации России утвержден приказом Министерства образования РФ от 29 июня 2000 года (№ 1965) и содержит 11 показателей. По мнению экспертов, этот перечень «на данный момент можно считать достаточным для интегральной оценки эффективности деятельности вуза и отнесения его к типу учреждений высшего профессионального образования и одной из видовых групп» (Шадриков В.и др. 2001:18).

Показатели государственной аккредитации в РФ разделены на две группы:

(а) показатели, определяющие статус учебного заведения по типу (статус «высшее учебное заведение»);

(б) показатели, используемые для определения вида высшего учебного заведения (институт, академия, университет).

Показатели, определяющие тип учебного заведения в РФ, суть следующие.

**Показатель 1**. Содержание подготовки (структура и содержание реализуемых образовательных программ; соответствие учебных планов и программ учебных дисциплин требованиям государственных образовательных стандартов).

**Показатель 2**. Качество подготовки (требования при приеме в вуз; организация учебного процесса; соответствие уровня подготовки обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов).

**Показатель 3.** Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса (состояние библиотечного фонда; состояние учебно-информационного фонда).

**Показатель 4.** Информатизация вуза (наличие средств вычислительной техники и применение их в учебном процессе, научной деятельности и управлении вузом).

**Показатель 5.** Материально-техническая база (наличие условий, оборудования, приборов, кабинетов и аудиторий для осуществления образовательного процесса).

**Показатель 6.** Социальная поддержка студентов (наличие условий для проживания обучающихся в общежитиях, медицинского обслуживания, питания и занятий спортом).

Показатели государственной аккредитации, используемые для определения вида вуза (институт, академия, университет), формулируются следующим образом:

спектр реализуемых основных образовательных программ (реализуемые образовательные программы и контингент студентов по профилям подготовки);

возможность продолжения образования по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования (реализация программ послевузовского профессионального образования (аспирантура, докторантура), контингент аспирантов и /или докторантов, соискателей ученой степени кандидата и/или доктора наук; диссертационные советы; реализация образовательных программ, профессиональной переподготовки и /или повышения квалификации кадров);

научные исследования (спектр наук, в рамках которых выполняются научные исследования; объем финансирования и результативность научных исследований);

научно-методическая работа (изданные монографии; изданные учебники и учебные пособия с грифами государственных органов управления образованием, других государственных органов исполнительной власти, учебно-методических объединений);

качественный состав научно-педагогических кадров (преподаватели с учеными степенями и/или званиями; преподаватели - доктора наук и/или профессора). Следует отметить, что приказом Министерства образования РФ от 8 ноября 2000 года этот показатель дополнен еще одним существенным критерием: процент преподавателей, работающих в вузе на полную ставку (штатные преподаватели).

Таковы в настоящее время утвержденные в РФ показатели, на основе которых проводится государственная аккредитация вузов. Однако важны не только сами показатели, чрезвычайно существенное значение имеют технология и соответствующие критерии, при помощи которых происходит реальная оценка качества высшего учебного заведения.

Спецификой российской системы оценки качества подготовки выпускников (как и в других странах СНГ) является оценка соответствия качества образования требованиям Государственных образовательных стандартов по четырем циклам дисциплин: гуманитарные и социально-экономические дисциплины; естественнонаучные и математические; общепрофессиональные; специальные.

Для подготовки экспертного заключения о качестве подготовки используются различные методы оценки (Шадриков В и др. 2001: 19):

экспертный опрос с использованием трехбалльной шкалы: "соответствует", "соответствует в основном", "не соответствует";

контрольные (квалификационные) работы с использованием пятибалльной шкалы: "отлично", "хорошо", "удовлетворительно", "неудовлетворительно";

тестирование с использованием 100-балльной (процентной) шкалы.

К экспертному заключению также прилагается использованные педагогические измерительные материалы и заключение об их соответствии государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки.

Что касается критериальных значений показателей государственной аккредитации, используемых при установлении вида высшего учебного заведения, то в РФ установлен ряд определенных критериев. Критериальные значения в РФ установлены только для определения вида вуза, а не его типа. (См. приказ Министерства образования РФ по аккредитации от 29 июня 2000 года).

# § 3. Основные итоги и рекомендации

В настоящем заключительном разделе будут подведены основные итоги сопоставления ситуации в области высшего образования в Западной Европе, с одной стороны, и в Российской Федерации – с другой; сопоставление будет проводиться с точки зрения достижимости гармонизации образовательных систем стран, подписавших Болонскую декларацию, возможности превращения этих стран в единое образовательное (и исследовательское) пространство.

Обсуждение конкретных положений и рекомендаций будет следовать схеме, намеченной в техническом предложении, утвержденным заказчиком.

## **А**. Что необходимо изменить в российской системе высшего образования в связи с присоединением РФ к Болонскому процессу?

А.1. Проблемы образовательных циклов

А.1.1. **Бакалавриат и магистратура.** Судя по выступлениям многих российских ректоров, как письменным, так и устным, абсолютное большинство российских вузов возражает против модели 3-летнего обучения в бакалавриате, считая, в соответствии с Законом РФ о высшем профессиональном и послевузовском образовании, минимальным сроком обучения в бакалавриате 4 года.

В связи с этим важно иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, само понятие высшего образования в России и в целом ряде западных стран не полностью совпадают. Например, во многих западных странах к высшему образованию (tertiary education) причисляется подготовка высококвалифицированных медицинских сестер. Многие колледжи с 3-летним сроком обучения (существующие самостоятельно или в составе университетов) присваивают своим выпускникам степень бакалавров (например, колледжи Лондонского университета по части направлений предусматривают 3-летний бакалавриат). В последнее время и российские колледжи, относящиеся к системе среднего профессионального образования, выступают с инициативой наделения их правом выдавать дипломы бакалавра. Представляется, однако, что принятие таких инициатив ведет к *размыванию границ* между средним специальным и высшим образованием. Сохранение этих границ важно, ибо функционально диверсифицирует профессиональное поле и *создает стимулы* для карьерного роста. В частности, самая высококвалифицированная медсестра и врач – не просто разные специалисты, но *специалисты разного уровня* в том смысле, что врач в принципе решает проблемы более высокого уровня сложности и ответственности. То же относится к инженеру и технику и т.п.

Во-вторых, принципиально неверным представляется определенное фетишизирование *временных* параметров, характеризующих образовательные циклы. Более продуктивно – идти от *модели выпускника* (или, иначе, его *профессиограммы, компетентностного профиля*): необходимо определить, что должен знать и уметь выпускник соответствующего направления и уровня. Далее возможно соглашение о том, что академической степени бакалавра (еще корректнее - *первой академической степени*), которая качественно определена компетентностным профилем, отвечает *сумма кредитов* в 180-240 зачетных единиц. В принципе их можно реализовать в разные сроки (возможно, студенческие профсоюзы должны контролировать процесс для предупреждения сангигиенически неприемлемых учебных нагрузок, но вряд ли следует сохранять в законе норму, ограничивающую аудиторные нагрузки 27 академическими часами в неделю).

В результате – если все же сохранять нормативные сроки реализации программ бакалавриата, мы получим «вилку» примерно в 3-4 года.

Наконец, в-третьих, необходимо учитывать – анализировать и проверять в экспериментах – точку зрения тех специалистов, которые подводят определенную теоретическую базу под идею сокращения срока обучения (здесь можно заметить, что эта тема будет рассматриваться на конференции, которую проводит EURASHE на Кипре в мае 2004 года). Основные аргументы сторонников этой точки зрения сводятся к тому, что, подобно быстрому обороту капитала, раннее приобщение молодых людей, обладающих определенной квалификацией, к самостоятельной экономической (в широком смысле) деятельности оживит экономику, повысит уровень конкурентности среды, создаст дополнительные стимулы для карьерного роста.

Представляется, что здесь нет универсального решения и нет решения априорного. Каждое направление подготовки в лице соответствующих УМО должно определить для себя три оптимальных показателя: компетентностный профиль выпускника, сумму зачетных единиц, отвечающую этому профилю, *рекомендуемый* срок освоения учебной программы для обеспечения первых двух показателей. В результате этой работы мы получим «меню» образовательных моделей соответствующего уровня. Отнюдь не исключено, что такое «меню» будет расширено за счет вариантов, предлагаемых конкретными вузами и группами вузов в пределах того же направления.

Само собой разумеется, что работа по составлению «образовательного меню» потребует очень серьезного анализа *содержания* учебных программ как российских, так и западноевропейских вузов для обеспечения сравнимости параметров, которые «стоят за» курсами, приравниваемыми с точки зрения названия и объема в терминах зачетных единиц.

Аналогично должны решаться вопросы для магистратуры – с той разницей, что здесь обширность «меню» будет существенно более выраженной.

Придется согласиться с *ликвидацией системы специальностей* в российском высшем образовании, что должно быть проделано в разумные сроки, которые предстоит определить. Учитывая оговорку Болонской декларации относительно возможности, в качестве исключения, сохранения «плоскостной» образовательной модели, предусматривающей присвоение второй академической степени (магистра), можно согласиться с добавлением этого варианта к общему «образовательному меню». Но целесообразность принятия этого варианта должна быть тщательно обоснована для каждой отдельной специальности, избравшей «плоскостную» модель.

Как можно видеть, предлагаемые здесь изменения в системе высшей школы можно рассматривать – в случае принципиального с ними согласия – как рекомендации, обращенные не только российской высшей школе, но также и нашим западноевропейским коллегам. То «образовательное меню», о котором говорилось в данном подразделе, оптимальным было бы рассматривать как «меню» *общеевропейское*.

Наконец, еще одна проблема бакалавриата и магистратуры, их соотношения требует упоминания. Как действующее законодательство, так и сложившаяся практика трактуют магистратуру как сквозной цикл – от поступления в вуз до завершения магистратуры; соответственно и нормативный срок реализации магистерской программы трактуется чаще всего как 6-летнее обучение. Представляется, что, в соответствии с общепринятой практикой в тех странах, где бакалавриат и магистратура обладают уже сложившимися традициями, необходимо – организационно – «оторвать» эти две ступени друг от друга. Это будет означать, что бакалавриат и магистратура характеризуются своими суммами кредитов, своими рекомендуемыми сроками реализации, не обязательно в сумме составляющими какую-то определенную величину.

Вполне возможны вузы, готовящие *только* бакалавров – и вузы, готовящие *только* магистров. В последнем случае можно представить себе и зональные консорциумы вузов: вполне реальна ситуация, когда ни один отдельно взятый вуз региона или субрегиона не в состоянии «освоить» магистерскую программу, но, соединив усилия, собрав лучших специалистов из разных вузов, консорциум может поставить полноценную программу магистерского уровня.

А.1.3. **Аспирантура и докторантура**. По-видимому, первая задача, которую необходимо решить в области аспирантуры в контексте Болонского процесса,, заключается в том, чтобы добиться повсеместного признания эквивалентности российской степени кандидата наук и степени «западного» (англосаксонского) доктора философии (PhD), признаваемой Болонской декларацией. Первый шаг на этом пути уже сделан: достигнуто соответствующее соглашение между Правительствами Российской Федерации и Французской Республики, которое зафиксировано в протоколе, подписанном министрами образования двух стран.

Что касается *содержания* подготовки в аспирантуре, то представляется целесообразным присоединиться к обсуждавшейся в предыдущем разделе точке зрения, согласно которой аспирантура – это **третий уровень высшего профессионального образования.** Технически и терминологически из этого будет следовать, что аспирантура – это не «послевузовское» образование (что не соответствует истине и в настоящее время, ибо бóльшая часть аспирантов обучается именно в вузах) и даже не «послевысшее». Переход на указанные позиции сделает также неоправданным существования *двух* номенклатур: направлений подготовки и научных специальностей ВАК, они должны быть совмещены.

Содержательно переход к новому пониманию аспирантуры будет означать, что аспирантура должна предусматривать освоение соответствующей *учебной программы,* которая должна быть разработана для каждого направления подготовки. Скорее всего, это потребует увеличения срока обучения в аспирантуре.

С чем, на наш взгляд, никак нельзя соглашаться – это с явственно проглядывающей в «болонских» дискуссиях тенденцией сделать фактически факультативной подготовку в аспирантуре *диссертации*. При всех трансформациях аспирантуры научно-исследовательская компонента не должна страдать. По крайней мере, в российских традициях именно аспирантура всегда была и остается основным механизмом приобщения перспективных выпускников вузов к науке и каналом поступления новых кадров в систему высшей школы и научно-исследовательских учреждений. Несмотря на преимущественно квалификационный характер кандидатской диссертации – это первая в жизни ученого крупная самостоятельная работа, исследующая серьезную научную тему. Она показывает возможности начинающего исследователя, его научный потенциал, нередко на многие годы определяет сферу его научных интересов. Вряд ли что-либо может заменить кандидатскую диссертацию в качестве своего рода «фундамента научной биографии».

Что касается дебатируемого вопроса о возможности поступления в аспирантуру лиц с дипломом бакалавра (что «болонские» документы допускают лишь в особых случаях, см. об этом в Разд. 1, и чему российские законы формально не препятствуют), то, с нашей точки зрения, здесь может быть только два решения. Первое заключается в том, что обладатель первой академической степени (бакалавра) должен обучаться в аспирантуре срок больший, нежели обладатель второй академической степени (магистра), причем разница должна примерно соответствовать магистерскому сроку для данного направления. Второе состоит в том, что при поступлении в аспирантуру обладатель диплома бакалавра выполняет все квалификационные требования, предусмотренные программой магистратуры по соответствующему направлению, включая представление ВКР (магистерской диссертации). В этом последнем случае признание возможности поступления бакалавра в аспирантуру есть фактически признание возможности *магистратуры-экстерната*.

Относительно докторантуры можно лишь повторить, что в обозримом будущем нельзя отказываться от этого механизма подготовки научных кадров высшей квалификации (подробнее см. в соответствующем разделе). Но одновременно надо признать, что докторантура остается *вне* Болонского процесса в качестве национальной специфики российской научной – не образовательной! – сферы.

## **B**. Каковы потенциальные издержки принятия Россией Болонской модели и каковы пути их минимизации?

В.1. Потенциальные издержки принятия Россией Болонской модели могут состоять в *некритическом* заимствовании опыта стран, практикующих использование соответствующей системы. Эта система, в основе своей англо-саксонского происхождения, вообще говоря, не ставит своей целью получение специалистов, обладающих профессиональной подготовкой в той или иной сфере. По крайней мере это справедливо относительно бакалавриата, где, в зависимости от традиций конкретного вуза, можно обнаружить весьма пестрые образовательные программы, далеко не всегда организованные вокруг определенного концептуального стержня. В этой системе отсутствует принципиальное различие между *общим* и *профессиональным* высшим образованием, что и объясняет подчас достаточно случайный набор разнородных курсов, составляющих образовательный пакет обучающегося.

В отечественной системе существуют, как известно, прочные традиции *фундаментального* образования, но полной ясности в соотношении общего и профессионального образования также нет. С одной стороны, как уже по сути упоминалось, в России даже формально исключается высшее общее образование, ибо существующая система официально именуется «высшим **профессиональным** образованием» (соответственно, как уже отмечалось, получаемый диплом о высшем образовании – это не только подтверждение образовательного ценза, но и *лицензия* на занятие профессиональной деятельностью в определенной сфере). С другой стороны, все стандарты ВПО содержат федеральный компонент, в который прежде всего входят дисциплины блока ГСЭ и ЕН, явно нацеленные на общее образование.

Исторически наличие данного блока во многом объясняется наследием советской системы, которая важной задачей ставила идеологическое воспитание студентов, целям которого служили такие дисциплины, как история КПСС, политэкономия, диалектический и исторический материализм. С устранением этих дисциплин из образовательных программ возникло стремление найти им внеидеологическую замену; к тому же появилась социальная задача трудоустройства, после соответствующей переподготовки, преподавателей идеологических дисциплин. В результате и возник нынешний блок ГСЭ с такими дисциплинами, как социология, культурология и др.

Из кратко обрисованной истории вопроса не вытекает автоматически вывод о ненужности блока наподобие нынешнего ГСЭ – что приблизило бы образовательные программы к *некоторым* западным образцам. Представляется, что мы должны сохранить блок ГСЭ (равно как и блок ЕН для гуманитариев), подвергнув, однако, содержание и функции этого блока серьезному концептуальному анализу.

Прежде всего, необходимо решить вопрос о преемственности между средней и высшей школой. На первый план здесь выдвигаются две дисциплины: иностранный язык и отечественная история. Изучение иностранного языка нельзя считать задачей высшей школы. Это, по сути, приобретение определенных практических навыков, к тому же прививаемых тем легче, чем меньше возраст обучающегося. Кажется очевидным, что, по мере улучшения положения с изучением языков в школе, центр тяжести в освоении иностранного языка (языков) должен будет смещаться в область среднего образования, на долю высшей школы останется овладение специфическим языком специальных текстов с их особой терминологией, привитие коммуникативных навыков, связанных с участием в международных конференциях и т.п. Такое перераспределение функций между средней и высшей школами позволит более рационально использовать учебное время, время для самостоятельной работы студентов вузов.

Что касается курса отечественной истории, то, при условии его оптимальной реализации в программе школы, в вузе этот предмет можно счесть просто излишним – с тем же эффектом экономии учебного времени.

В.2. Другой аспект, также связанный с необходимостью *критического* освоения западного опыта, – это увеличение доли самостоятельной работы студентов. Само по себе увеличение доли самостоятельных занятий оправдывается вполне достойными целями: студента не столько *учат*, сколько он *учится*; будучи чрезмерно занят в аудитории, студент не может даже в должной мере работать с литературой и сетевыми ресурсами, не говоря уже о самостоятельных научных изысканиях. Всё это верно, но требует соответствующей трактовки и конкретизации. Опасность неадекватного подхода к этому важному аспекту сказывается уже сейчас, когда ГОС ВПО «выделяет» на самостоятельную работу в среднем 27 часов в неделю (50% часов трудоемкости для недельного цикла обучения), фактически ограничиваясь указанием данного параметра. Каким образом студент использует эту *половину* своего учебного времени, остается, вообще говоря, не совсем понятным.

Необходима своего рода инвентаризация видов самостоятельной работы с развернутыми рекомендациями по каждому ее виду.

Один тип – это текущая самостоятельная работа. Она отражена в «силлабусах» (syllabi), почасовых учебных планах, где к каждому занятию указывается, чтó студент должен подготовить самостоятельно к *данному конкретному* занятию – например, прочитать статью по теме, которая будет обсуждаться на занятии.

Другой тип – эссе по блокам (модулям), на которые распадается курс (или, наоборот, объединяются курсы). Третий – курсовые работы по дисциплинам и т.д.

Необходима большая социометрическая работа по определению оптимальной нагрузки студентов в области самостоятельной работы.

В.3. Еще одна серьезная проблема (она будет более подробно обсуждаться в п. G) – это конкурентоспособность российской высшей школы при расширении сети дистанционного образования. Этот вид образования получает всё большее и большее развитие. По прогнозам американских специалистов, в ближайшие годы только 16% от сегодняшнего количества американских студентов высших учебных заведений в возрасте 18-24 лет будут учиться очно и проживать в кампусах университетов. Свыше половины студентов высших учебных заведений будут учиться по заочной схеме, 80% намерены работать параллельно с получением высшего образования.

Заочная схема в данном случае – это перенесение центра тяжести в область дистанционных методов обучения. Появление дистанционного образования нередко определяют как «виртуальную революцию»: сегодня 3 млн. американских студентов собираются получить высшее образование дистанционным методом, не переступив порога университета или колледжа.

Уже сейчас в американском университете Феникса (University of Phoenix) из 140 000 студентов 60 000 обучаются дистанционно, из них только 4 000 являются иностранцами. Акции группы «Аполло», которой принадлежит университет, выросли с января 2000 года на 500%.

Аналогичные процессы развиваются и в Западной Европе, хотя в меньших масштабах. Полное «открытие границ» России для возможности получать через сетевые ресурсы программы западных университетов может серьезно сказаться негативным образом на конкурентоспособности отечественных университетов. О некоторых рекомендациях в связи с этим см. в п. G.

## **С**. Какие законодательные и иные нормативные акты необходимы для интеграции Российской Федерации в общеевропейское образовательное пространство?

С.1. ***ГОС ВПО и автономия вузов***

В настоящее время российская система высшего профессионального образования работает на основе второго поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Вместе с тем само по себе понятие стандарта, по-видимому, чуждо духу Болонской декларации. Стандарт, утвержденный Министерством и обязательный для исполнения, есть основания полагать нарушением принципа автономии вуза.

Начать полезно с самого понятия стандарта. Стандарт в БСЭ определяется как «нормативно-технический документ по *стандартизации*, устанавливающий комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным органом». Там же приводится определение стандартизации, принадлежащее ISO, которое гласит: «Стандартизация – установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон, в частности, для достижения всеобщей максимальной экономии при соблюдении функциональных условий и требований техники безопасности».

Хотя эти две статьи скоррелированы перекрестными сносками, нетрудно видеть, что понятие стандарта толкуется *советским* автором, а стандартизации – его западным коллегой. При толковании *стандарта* виден упор на контроль, требования, а при толковании *стандартизации* – упор на пользу всех заинтересованных сторон, содействие им и т.п.

 На что больше ориентированы российские образовательные стандарты? Отвлекаясь от специфики образовательной сферы, где, конечно, само понятие стандарта с неизбежностью претерпевает определенные изменения, можно сказать, что в них – в используемых нами ГОС ВПО – есть оба акцента: здесь есть и установка на контроль, требования, и, по крайней мере в принципе, «участие всех заинтересованных сторон» – поскольку стандарты в значительный степени представляют собой плод творчества УМО, а УМО есть профессиональная корпорация, пекущаяся, предположительно, о соблюдении пользы своих членов.

Специфичность ситуации заключается еще и в том, что в то время, когда Министерство образования и академическая общественность размышляют над проблемой разработки стандартов третьего поколения, реальный сектор российской экономики, производство *отказываются* от традиционного понятия стандарта как такового. ГД РФ принят Закон «О техническом регулировании», который вводит принципиально новую схему обеспечения качества продукции. Обязательные стандарты *упраздняются* вообще. Закон «вводит два уровня требований к продукции, процессам (методам) производства, эксплуатации, хранения, перевозки, реализации и утилизации: первый уровень – технические регламенты, второй – стандарты» (Томчин 2003: 7). «Технические регламенты, – продолжает наш источник, – принимаются только в целях защиты жизни, здоровья физических лиц, имущества физических или юридических лиц, государственного или муниципального имущества, охраны окружающей среды … а также в целях предотвращения введения в заблуждение потребителей продукции.» В отличие от этого, стандарты носят сугубо добровольный характер (они могут быть международными, национальными и иными): стандарты выступают в качестве обязательств, которые добровольно берут на себя производители.

Представляется, что как дух Болонской декларации, так и дух развития реального сектора российской экономики и его юридического обеспечения требуют от нас *радикального пересмотра понятия ГОС ВПО*. Хотя формально Закон «О техническом регулировании», конечно же, не может регламентировать сферу образования, сама эта сфера жизненно заинтересована в сущностном (и даже формальном) соотнесении понятий, в значительной степени общих для экономики и образования.

Применительно к образованию есть смысл говорить о неких аналогах технических регламентов. По-видимому, главным образом это требования к кадровому, материально-техническому, информационному обеспечению вузов, а также разного рода гарантии, в том числе социальные, основным сторонам учебного и научно-исследовательского процессов в вузе: обучающимся, профессорско-преподавательскому составу, административно-управленческому и обслуживающему персоналу. Эти требования и гарантии еще недостаточно разработаны, но деятельность в этом направлении ведется. Вполне естественно, что указанные выше требования должны разрабатываться непосредственно под эгидой Министерства образования.

Гораздо сложнее проблема образовательных стандартов. Если исходить из стандарта как добровольно взятого на себя обязательства, учитывая при этом, что стандарты могут быть разных уровней, то картина представляется следующей.

Возможны стандарты конкретных вузов, которые (вузы) принимают на себя обязательство готовить специалистов соответствующего «типа», уровня и качества. Возможны стандарты *корпоративные* – в рамках ныне действующей системы это реально могли бы быть стандарты, разработанные УМО, которым группа вузов делегирует свои полномочия в вопросах разработки модели выпускника.

Какова возможная роль Министерства образования в такой предполагаемой системе? По-видимому, это роль *гаранта* адекватности стандарта потребностям *государства* (именно государства, а не общества, представителем которого Министерство, строго говоря, не является). Гарантируя адекватность стандарта, Министерство предоставляет право соответствующему вузу или группе вузов выдавать диплом или иной сертификат *государственного образца*. Вуз самостоятельно принимает решение о том, нужно ли ему подкреплять свою репутацию, «дееспособность» и конкурентоспособность гарантиями со стороны государства (в лице Министерства) и, соответственно, выдавать диплом государственного образца – или же предпочтительнее брать всю полноту ответственности на себя (выдавая, соответственно, собственный диплом, а не «диплом государственного образца»).

Возвращаясь к роли Министерства, нужно добавить, что Министерство формирует государственный заказ на подготовку специалистов определенного профиля. Это именно *государственный* заказ – т.е. заказ, который исходит из обеспечения потребностей государства (оборона, охрана правопорядка, оборонные и иные предприятия, находящиеся в государственной собственности, государственная служба, социальное обеспечение, «бесплатное» медицинское обслуживание и т.д. и т.п.; вероятно, исходными материалами для формирования госзаказа служат заявки других министерств, ведомств, иных государственных организаций). Госзаказ распределяется на конкурсной основе и предполагает особый режим финансирования (следует рассмотреть вопрос о том, не должны ли заинтересованные министерства и ведомства перечислять Министерству образования средства на подготовку специалистов в соответствии с поданными заявками).

Целесообразно рассмотреть вопрос о том, какова могла бы быть процедура заказа со стороны негосударственных организаций, которые в принципе могут как осуществлять свой заказ через Министерство, так и заключать прямые договора с соответствующими вузами.

Помимо обеспечения заказа (заказов), Министерство финансирует государственные вузы, исходя из нормативов, определяемых законодательной властью. В этом случае налогоплательщики через федеральный бюджет (при возможном участии бюджетов иных уровней) реализуют свое конституционное право на получение (на конкурсной основе) бесплатного высшего профессионального образования.

Наконец, физические лица, не претендующие на госбюджетные места в государственных вузах, но готовые оплачивать свое образование в вузе, также зачисляются на специально для этого выделенные места с заключением индивидуальных прямых договоров-контрактов с соответствующим государственным вузом. Аналогично осуществляется прием обучающихся в негосударственные вузы.

## **D**. Что может предложить Россия западному сообществу в области высшего образования?

D.1. Принцип фундаментальности образования

Россия заслуженно гордится ***фундаментальностью*** своего высшего образования. Но что такое фундаментальность в данном контексте? По-видимому, говоря о фундаментальности, реально имеют в виду три разных, хотя и взаимосвязанных, аспекта.

Первый заключается в том, что студент постигает основополагающие законы своей науки, он должен видеть, на каком *фундаменте* стоит здание науки – а не просто применять готовые формулы, не задумываясь об их происхождении. Не должно быть ситуации, которую основатель математической статистики Фишер шутливо обрисовал так: «Все верят в законы математической статистики. Но теоретики полагают, что эти законы выведены эмпирически, а представители прикладной науки – что законы установлены путем теоретических выкладок».

Второй аспект заключается в *иерархизированности* знания: в дисциплинах учебной программы выделяется своего рода концептуальное ядро. Наконец, третий аспект – это неразделимость образовательного и научного процесса. Не только каждый преподаватель одновременно является ученым, неся в аудиторию собственным трудом добытое знание, но и каждый студент приобщается к научной работе.

Сохранение так понимаемой фундаментальности образования – абсолютно необходимое условие при любых модернизациях. Этот принцип мы можем и должны активно вводить в «болонский контекст».

Правда, не следует преувеличивать различия между западноевропейской и российской системами: у них общие корни, и гумбольдтовский лозунг единства образования и науки отнюдь не чужд Западу. Более того, этот принцип так же стар, как сами университеты. Уже применительно к ситуации XII века, когда и зарождались первые университеты, Жак Ле Гофф пишет: «Он (преподаватель) признает необходимую связь между наукой и преподаванием. Он уже не считает, что знания нужно просто копить, но убежден в том, что накопленное следует пускать в оборот» (Ле Гофф 2003: 54). Но, может быть, эти заветы и впрямь укоренились на российской почве больше, чем где-либо, и мы «более западноевропейцы, чем западноевропейцы». Как бы там ни было, в своем сближении с Западной Европой мы должны всячески культивировать фундаментализацию высшего образования.

D.2. Гуманитарная компонента высшего образования

Изучение учебных программ целого ряда западных вузов свидетельствует, что в программах негуманитарных (особенно инженерных) специальностей гуманитарная компонента представлена достаточно случайными наборами курсов или даже не представлена совсем. Можно считать, что с этой точки зрения российские программы отличаются в лучшую сторону, и мы можем предложить нашу практику если не в качестве готового образца (многое еще нуждается в дополнительном осмыслении и модернизации), то как материал для изучения. Мы исходим из убеждения в том, что существует целый ряд важнейших функций образовательного и воспитательного характера, которые могут быть реализованы *только* за счет наличия в учебном плане адекватно представленного блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Рассмотрим основные из этих функций.

1. Для студента чрезвычайно полезно знакомиться с историей своей науки, с ее основными персонажами, героями и, возможно, антигероями, видеть эту историю как борьбу идей и, возможно, личностей. Следует изучить вопрос о включении в соответствующие курсы разделов наподобие «Великие физики», «Великие историки» и т.п. Такого роды разделы будут совмещать естественнонаучный и гуманитарный подходы, выполняя как образовательные, так и воспитательные функции.

2. Естественнонаучные дисциплины воспитывают у студента навыки логико-дискурсивного мышления. В целом же любое образование должно быть нацелено на умение решать проблемы в определенной области, а проблемы решаются не только (часто не столько) посредством логического анализа: чрезвычайно важны здесь эвристические подходы, умение использовать метод аналогии, зачастую – умение видеть анализируемый объект и даже проблему в качестве целостного *образа*.

Но образное мышление, аналогические переносы и т.п. – это как раз «законная» сфера гуманитарных наук. Точнее: сами по себе гуманитарные науки – будучи *науками* – во многом делят с науками естественнонаучными обычный методологический инструментарий, используют метод эксперимента, подвергая экспериментальные данные математико-статистической обработке, и т.п.; но *объекты, предметы* гуманитарных наук, в силу их отличия от объектов наук естественнонаучных, как правило, требуют применения и иных методов, связанных с использованием прототипического подхода, эвристических процедур и т.п. Иными словами, приобщение к гуманитарной науке вводит студента в сферы, связанные с иными объектами и, соответственно, иными подходами. Но это своего рода «антропные» подходы, которые обогатят понимание и естественнонаучных объектов аналитиком-человеком (у которого, в отличие от компьютера, поиск решений отнюдь не сводится к строго упорядоченной цепочке ходов и перебору вариантов), расширят исследовательскую палитру будущего специалиста.

Можно сказать – и это не будет преувеличением – что приобщение к гуманитарным наукам *способствует развитию творческих потенций*. Специалисты в области изучения функциональной асимметрии головного мозга человека пришли к выводу, представляющемуся (лишь представляющемуся) парадоксальным: человек выделяется из животной среды аналитическими способностями, ассоциированными с работой доминантного полушария головного мозга (в норме ответственного также за основные речевые функции), но один индивид отличается от другого преимущественно развитием и активностью субдоминантного полушария, связанного с холистскими стратегиями, базирующимися на образах, а не на аппарате логических понятий.

Можно утверждать, что в известном смысле само творчество как таковое носит в значительно части гуманитарный характер. *Гуманитарные науки – это прививка творчества*. По словам акад. А.Болибруха, лауреата Гос. премии РФ по науке и технике, «в математике громадное значение имеет интуиция. Путь к открытию – цепочка сложных ассоциаций, а искусство развивает ассоциативное мышление» («Известия» № 32 (65) от 6 сент. 2002 г.). В определенной степени интуицию, образное мышление развивают и гуманитарные науки.

3. В современных гуманитарных науках акцент делается на том, что человек живет в мире *семиосферы –* в мире знаков, в мире текстов. Успешность деятельности современного человека в очень значительной степени зависит от того, насколько он «текстоспособен»: способен порождать тексты, доступные для других, потенциально воздействующие на других, и способен адекватно воспринимать тексты, порождаемые другими. Даже самый блестящий специалист в своей области не может реализоваться, если он не обладает «текстоспособностью» в указанном смысле. Школа должна давать общие коммуникативные навыки как в родном, так и в иностранном языке (чего она, к сожалению, чаще всего не делает). Вуз должен учить максимально точно извлекать смысл из специального текста и максимально адекватно воплощать в тексты «собственный» смысл, также в профессиональной области.

В настоящее время многие программы включают в свой учебный план рекомендуемый курс ГСЭ «Русский язык и культура речи». Существующие варианты этого курса в абсолютном большинстве известных нам случаев не обеспечивают задачи, указанные выше. *Все* существующие программы нуждаются во введение специальных курсов семиотико-коммуникативного характера. Такой курс лишь в минимальном объеме должен формировать у студента теоретические представления о базовых концептах семиотики и коммуникации. Его главная цель – создавать полноценную среду профессионального общения, как устного, так и письменного. Это могут быть лекции, читаемые студентами (с их последующим анализом), более широкое введение в практику составления рефератов (опять-таки – не просто с получением оценки, выставленной преподавателем, но и с обсуждением, устным и письменным). Формы могут быть разнообразными, как и название такого курса (скажем, «Основы профессиональной коммуникации»). Как представляется, он мог бы *заменить собой курс «Русский язык и культура речи».*

Заметим, что такого рода курс попутно способствовал бы также становлению *профессиональной этики*.

Таковы лишь основные соображения, говорящие в пользу наличия значимой гуманитарной компоненты во всех без исключения учебных программах (хотя, вероятно, ее содержание и объем могут варьировать в зависимости от направления подготовки). Российская высшая школа накопила на сегодня немалый опыт в этом отношении, и есть все основания полагать, что дальнейший анализ проблемы и введение в общую практику результатов анализа должны осуществляться совместно со странами, входящими в Болонский процесс.

D.3. **Факультативные курсы**

Как известно, учебные программы российской высшей школы включают курсы трех типов: обязательные, элективные и факультативные. Последняя категория как будто бы не представлена в западных вузах. И здесь российская практика представляется предпочтительнее и заслуживающей распространения. Дело в том, что наличие в программе факультативных курсов дает возможность в существенно большей степени реализовать *принцип индивидуализации* обучения. Факультативные курсы фактически существуют для более «сильных» и мотивированных студентов. Изъятие этих курсов из программы приводит к усреднению уровня подготовки и к невозможности для одаренных студентов в полной мере реализовать свой потенциал.

D.4. **Дистанционное обучение**

Выше уже говорилось о ширящемся распространении в мире дистанционного обучения. Здесь надо упомянуть о еще одном аспекте этого феномена. Использование метода дистанционного обучения резко расширяет аудиторию обучающихся. Если при определении преподавательской нагрузки учитывать не только объем в часах, но и соотношение числа обучающихся к числу студентов, то это может оказаться существенным при решении проблемы сохранения преподавательских кадров в условиях надвигающегося демографического спада (например, в 2003 году в Воронежской области было 23400 выпускников 11-х классов, а в 2009 их ожидается всего 12000; общее число выпускников школ, по прогнозам, будет меньше, чем количество бюджетных мест в вузах).

Российские вузы и их консорциумы могли бы попытаться *экспортировать* образование с использованием дистанционных методов.

По крайней мере, в США наблюдается для этого благоприятная ситуация. По прогнозам Департамента образования США, в следующие 10 лет число молодых людей в возрасте 18-24 лет вырастет с 27,3 млн. до 30,5 млн. человек. В результате абитуриентов в американских вузах станет больше на 16%. Учитывая постоянно растущее в США (и в Западной Европе) число лиц, стремящихся получить высшее образование (что объясняется в значительной степени материальными причинами: известно, что бакалавр, выпускник колледжа получает за всё время своей рабочей деятельности на 1 млн. 160 тыс. долларов больше, чем не имеющий высшего образования), а также принимая во внимание соотношение стоимость/качество обучения в вузе, можно было бы надеяться переориентировать часть американских и западноевропейских абитуриентов и выпускников прошлых лет на российские «образовательные рынки». Одновременно это было бы распространением отечественных традиций в области высшего образования. Разумеется, для этого необходима очень большая работа по созданию соответствующих технологий, электронных учебных материалов, а также широкая сеть языковой подготовки преподавателей.

## **E**. Каковы экономические последствия включения России в Болонский процесс?

Интеграция России в общеевропейское образовательное пространство сопряжена, конечно, с немалыми затратами. Однако, строго говоря, абсолютно преобладающая часть этих затрат не вызвана именно «болонскими» требованиями. Как неоднократно уже было замечено, принципы Болонского процесса в целом укладываются в программу модернизации высшего профессионального образования, намеченную Министерством образования РФ и академическим сообществом. Соответственно «болонские» затраты – это в абсолютном большинстве своем затраты на модернизацию российской высшей школы.

Среди них можно отметить:

* финансирование переработки учебных программ и планов;
* обеспечение академической мобильности как студентов, так и преподавателей;
* раздельное финансирование бакалавриата и магистратуры в необходимых объемах;
* проведение семинаров (в первую очередь – в федеральных округах) по разъяснению принципов Болонского процесса и участия в нем России;
* научно-методическое обеспечение процессов, связанных с интеграцией России в общеевропейское образовательное пространство.

К перечисленному нужно прибавить и «собственно болонские» статьи расходов. Руководство Болонского процесса, его Совет проводят каждый год не менее 12 так наз. «болонских событий» (Bologna events) и некоторое количество других мероприятий более узкого характера (Bologna-related events). На таких встречах обсуждаются важнейшие проблемы формирования общеевропейского образовательного и исследовательского пространства. Регулярно (раз в квартал) собирается в разных европейских городах Bologna Follow-up Group, в которую теперь входят два представителя России. Если российские представители не будут участвовать в работе всех этих мероприятий, это фактически **поставит под сомнение реальность участия Российской Федерации в Болонском процессе**. Участие же, естественно, предполагает определенные расходы, и Министерству образования следовало бы предусмотреть в своем бюджете расходы на международные мероприятия, упомянутые выше.

## **F**. Какова связь реформирования российской высшей школы по Болонскому образцу с довузовским и послевузовским образованием?

Нет сомнения в том, что оптимален вариант, когда существует сквозная образовательная программа с указанием градаций, соответствующих тем циклам, полное освоение которых предполагает либо «выпуск в свет» с возможностью занятия той или иной социально-профессиональной ниши, либо переход к следующему циклу. Сквозная программа должна, естественно, согласовывать «входы» и «выходы» последовательно соединенных циклов. Особенно это важно для перехода от цикла, отвечающего среднему образованию, к циклу высшего образования. На сегодняшний день такой согласованности нет. Применительно к российской ситуации определенные надежды вселяет здесь переход к профильному обучению.

Существует, между тем, предложенная ЮНЕСКО система ISCED, в рамках которой устанавливается общая схема соотношения образовательных уровней. В этой системе признаются следующие образовательные уровни:

* нулевой уровень – дошкольное (pre-primary) образование;
* 1-й уровень – начальное образование, или первая стадия основного (basic) образования;
* 2-й уровень – первая стадия среднего образования (lower secondary level), или вторая стадия основного образования;
* 3-й уровень – вторая стадия (upper secondary) среднего образования;
* 4-уровень – послесреднее образование, не являющееся высшим (post-secondary non-tertiary education);
* 5-й уровень – первая стадия высшего образования;
* 6-й уровень – вторая стадия высшего образования.

Под 6-м уровнем имеется в виду аспирантура.

Все перечисленные уровни достаточно подробно описаны, указаны критерии причисления образовательных программ к тому или иному уровню. Насколько можно судить, система ISCED недостаточно известна в России; в «болонских» документах ссылки на нее также относительно редки. В то же время есть основания полагать, что эту систему можно было бы взять за основу при распространении Болонского процесса на довузовское и «послевузовское» образование (как уже говорилось, в последнем случае мы фактически нуждаемся в новом понятии и термине, коль скоро аспирантура становится завершающим элементом высшего образования). Анализ ISCED с указанной точки зрения мог бы стать предметом самостоятельной работы.

Отметим также, что система содержит и классификацию образовательных специальностей, которые объединены в 86 групп. В связи с этим важным представляется, что, во-первых, классификация специальностей распространяется на **все** уровни (профессионального) образования (чего нет в России, где, прежде всего, «номенклатура ВАК» и «номенклатура Минобразования» существенно различаются) и, во-вторых, перечень специальностей носит индикативный, а не регулятивный характер.

## **G**. Каковы позиции российской высшей школы с точки зрения ее конкурентоспособности при «открытии границ» в силу присоединения к Болонскому процессу и ВТО?

Здесь были показаны основные положения, уже сформулированные выше.

С одной стороны, отечественная высшая школа обладает целым рядом важных преимуществ – фундаментальность образования, вовлечение студентов в реальный научно-исследовательский процесс и др., подробнее см. выше. В сочетании с относительно низкой стоимостью обучения в российских вузах это создает приемлемое соотношение цена/качество и делает российские вузы привлекательными для потенциальных обучающихся.

С другой стороны, иностранцев не слишком привлекает необходимость изучения русского языка, позиции которого в мире, к сожалению, отнюдь не укрепляются. Программы, которые предполагают чтение курсов на западных языках, прежде всего английском, на сегодняшний день составляют ничтожный сегмент высшего образования в России. Вероятно, упор нужно делать на дистанционное обучение с использованием преимущественно английского как языка обучения.

Как известно, Россия в течение уже достаточно длительного времени ведет переговоры о вступлении в Международную Торговую Организацию (ВТО). Существует целый ряд проблем, затягивающих принятие соответствующего решения, при том что большинство политиков и экономистов полагают, что в принципе положительное решение вопроса практически неизбежно. Серьезным препятствием, как известно, выступает требование выровнять внутрироссийские и экспортные цены на энергоносители, что было бы весьма серьезным испытанием для российской экономики.

На первый взгляд, присоединение России к Болонскому процессу не входит в круг проблем, относящихся к вступлению в ВТО. Однако это не так. По крайней мере, в области «платного» обучения все регламентации ВТО по части предоставляемых возмездных услуг могут быть распространены и на образовательную сферу. ВТО может потребовать повышения платы за образование до среднемировой, чтобы не нарушались антидемпинговые законы.

Преимущество ситуации для России, которое непременно должно быть использовано, заключается в том, что на стадии переговоров о вступлении в ВТО имеется возможность важных оговорок – в частности и соглашения о полном выведении образовательной сферы из-под юрисдикции ВТО. Все плюсы и минусы альтернативных решений должны быть тщательно изучены специалистами – пока это еще не поздно сделать.

## **H**.  Как следует изменить процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, управления качеством образования, чтобы российское высшее образование приобрело максимальную прозрачность и соизмеримость с зарубежными (западноевропейскими) образовательными системами?

Система лицензирования в общих своих чертах должна быть сохранена. Вместе с тем представляется необходимым сделать паритетными оценку УМО и Министерства. В настоящее время, поскольку именно Министерство выдает лицензию, оценка УМО не связывает Министерство, и известно немалое число случаев, когда вузы получали лицензию на реализацию тех или иных программ (в особенности по специальности «юриспруденция») при отсутствии положительного заключения УМО или даже вопреки отрицательному. Такое положение вещей неприемлемо. Здесь следует заметить, что, хотя на практике используются некоторые неформальные критерии возможности/невозможности выдачи положительного заключения со стороны УМО, они нигде не зафиксированы, а потому тоже не являются обязывающими. Имеются в виду такие критерии, как поддержка регионального Совета ректоров, положительный отзыв соответствующего классического университета и некот. др.

Предлагаемое ужесточение условий лицензирования, налагающее больше ответственности за выдачу лицензии со стороны как УМО, так и Министерства, вообще говоря, прямо не связаны с «болонскими» параметрами, но кажутся необходимыми с точки зрения повышения общего уровня качества преподавания в российских вузах, что уже непосредственно «работает» на Болонский процесс.

Аттестацию предлагается в большей степени сделать зависимой от соответствующих региональных органов. Здесь можно сослаться на опыт Санкт-Петербурга. Между Министерством образования РФ и Комитетом администрации (правительства) С.-Петербурга по образованию и науке заключено соглашение, согласно которому часть контрольных функций Министерство передает местным органам власти, которые и берут на себя такие задачи, как формирование аттестационной комиссии и т.п. Очень важно, что еще один обязательный участник аттестационного процесса – Санкт-Петербургская Независимая ассоциация экспертизы высшего образования. Сам аттестационный процесс, как правило, начинается с изучения материалов самопроверки (самоаттестации) вуза, что сближает российские процедуры с тенденциями, набирающими силу в западных странах (см. выше).

И в России, и в Западной Европе недостаточное внимание уделяется совершенствованию и диверсификации контрольно-измерительных материалов (КИМ). В подготовке обучающегося важно различать *декларативные* и *процедурные* знания. Первые - это знания фактов, вторые – умение пользоваться знаниями при решении соответствующих проблем.

Для первых очень важны *остаточные* знания. Обучающийся не может и не должен владеть всем объемом преподанных ему знаний (он должен уметь пользоваться справочными источниками). Часть из этих знаний носит развивающий характер, они подобны строительным лесам, которые удаляются после возведения здания. Но часть принадлежит к концептуальному ядру соответствующей науки, специалист должен быть вооружен этими знаниями при решении профессиональных проблем. Именно такого рода знания входят в первую очередь в сферу знаний остаточных. На усвоение остаточных знаний должны быть ориентированы особые КИМы тестового и иного характера. Задания по биологии, приведенные в Приложении 5, можно рассматривать и как удачный пример КИМ для выявления остаточных знаний абитуриентов.

Для соизмеримости российских и западноевропейских программ, как не раз уже отмечалось, важны системы зачетных единиц. Тот вариант системы, который приводится в подразделе 2.7 Раздела 2, показывает как положительные, так и отрицательные стороны имеющегося здесь российского опыта. К положительным сторонам можно отнести известную гибкость системы, ее умеренную вариабельность, то, что в этой системе содержатся достаточные разъяснения относительно колебания численных характеристик и т.п. К недостаткам следует отнести то, что не оговаривается, какой вид примут кредитные суммы при исключении таких курсов, как физкультура, ОБЖ, военная подготовка: это необходимо, поскольку в западных вузах таких дисциплин просто нет, и их скрытое присутствие затрудняет сравнение систем. Разумеется, нужно продолжать работу – в частности - и в особенности - по *содержательному* сопоставлению разных (российских и западных) программ. Эта работа проводится в настоящее время в СПбГУ применительно к трем направления подготовки: биологии, социологии и географии.

## **I**. Рекомендации по редактированию нормативных документов.

В качестве отдельного раздела представлены основные рекомендации по внесению дополнений и поправок в существующие нормативные документы, прежде всего в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (везде, где указывается статья без указания на Закон, имеется в виду именно Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»). Включены также некоторые замечания, касающиеся неточностей в формулировках и расхождений в нормах Федерального закона «Об образовании» и «Федерального закона о высшем и послевузовском профессиональном образовании».

1. Статья 2, п.1, п.п.3), третья строка: слово «мировую» заменить словами «европейскую и мировую».
2. Статья 2, п.3, п.п.1), пятая строка. Предлагается после слова «бюджета» поставить вместо запятой точку, исключив из текста слова: «за счет которого обеспечивается финансирование обучения в государственных высших учебных заведениях не менее ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации». Обоснование: необходимым и достаточным условием определения численности студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, является объем указанных средств и федеральные нормативы образовательных учреждений, определяемые в расчете на одного обучающегося, которые предусмотрены статьей 41 Закона «Об образовании» и п.1 статьи 28 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
3. Статья 3, п.1 дополнить предложением: «Высшее учебное заведение, имеющее государственную аккредитацию, вправе вводить собственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, устанавливающий более высокий по сравнению с государственным уровень требований к содержанию основных образовательных программ высшего профессионального образования».
4. Статья 4, пятый абзац предлагается начинать словами: «государственной аттестационной службы», далее по тексту.
5. Статья 5, п.2, п.п. 2) дополнить словами: «минимальное количество кредитов (зачетных единиц), необходимое для получения документа о высшем образовании соответствующей ступени»; п.п. 3) включить первым слово «рекомендуемые», далее по тексту.
6. Статья 6, п.3, четвертая строка, дополнить словами (после круглых скобок): «и получивших необходимое количество кредитов (зачетных единиц)», далее по тексту.
7. Статья  7 п. 2 дополнить предложением: «Высшее учебное заведение, реализующее собственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, вправе выдавать выпускникам документы собственного образца о соответствующем образовании в порядке, устанавливаемом федеральным (центральным) органом управления высшим профессиональным образованием и уставом высшего учебного заведения».
8. Статья 8, п.2, п.п. 4) изложить в редакции: «формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях информационного общества»;
9. Абзац первый, п.3 статьи 16: «Студенты <…> обеспечиваются стипендиями в размере установленного федеральным законом двукратного минимального размера оплаты труда» не соответствует Закону «Об образовании» (статья 42, п.4, абзац второй): «Из федерального бюджета выделяются средства на содержание общежитий и других объектов социально-культурной сферы системы среднего профессионального и высшего профессионального образования, а также на реализацию мер по социальной защите студентов, при этом на каждого студента образовательного учреждения среднего профессионального или высшего профессионального образования, обучающегося за счет средств федерального бюджета, для реализации указанных мер ежемесячно выделяются бюджетные ассигнования в размере соответственно полутора и двух минимальных размеров оплаты труда.
10. Статья 20, п.5, п.п. 3) изложить в редакции: «формировать у обучающихся профессиональные качества по избранному направлению подготовки (специальности), гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях информационного общества».
11. Статья 33, п.2. В соответствии с нормой статьи 33, российские граждане (преподаватели и научные работники) вправе работать за рубежом только по договорам между Министерством и органами управления образованием иностранных государств, что не соответствует практике и противоречит духу и букве Болонской декларации.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

 В выпускной квалификационной работе была раскрыта актуальность исследования; в ходе анализа задач исследования было рассмотрено, что процесс модернизации образования в России и за рубежом (США, Голландия, Кипр) в конце XX начало XXI несёт концептуально новые идеи как в (на примере Голландии и США), так просто улучшение условий образования (на примере России и на Кипра).

Оценивая прошедшие 20 лет реформ формирования российского образования, следует подчеркнуть, что за это время был осуществлен переход от советской шко­лы, интегрированной в мировое образовательное пространство, отвечающей принципам гуманистическое, открытости, ориентации на качество, закладывающей основы общества знаний. Произошла смена основ образовательной политики, стало возможным многоканальное финансирование образования, сложился рынок образовательных услуг. Однако коренная перестройка системы образования отличается сложностью, болезненностью, глубокими противоречиями. На протяжении рассматриваемого периода наблюдалась борьба двух тенденций. С одной стороны - технократический подход к модернизации образования, основанный на автократизме, понимании образования как условия обеспечения государственного благополучия, с другой - гуманистический, восходящий к свободному образованию, высшей ценностью которого является личностное развитие.

За 20 лет российское образование прошло несколько этапов; этап свободы, граничащей со вседозволенностью, которая привела к разрушению прежней системы; этап относительной стабильности, взвешенных решений и усилении жесткости административных решений. В настоящее время определяющим в процессе модернизации становится стремление к оптимизации управления образованием, к использованию рыночных механизмов как фактора саморазвития образования, установления баланса между различными источниками его финансирования. По сути, усилия реформаторов направлены на создание управляемого рынка, формирование культуры рыночных отношений в образовании. Несомненные достижения в области модернизации не отменяют серьезных и пока не нашедших реше­ния проблем. В частности, стремление активно использовать европейский опыт приводит к игнорированию национальных традиций. Нельзя забывать, что механическое перенесение заимствованных моделей приводит к негативным последствиям. Необходимо вернуться к традиции общественного обсуждения процессов реформирования, активно привле­кать к разработке путей модернизации научные институты. Кроме того, нужно признать, что постоянное выдвижение новых задач, не всегда согласующихся с предшествующими, нарушение преемственности в государственной образовательной политике наносит большой Вред стабильности в образовании, не позволяет глубоко осмыслять и анализировать достижения и недостатки реформ.

В России в процессе реализации "Концепции модернизации российского образования" наибольшее продвижение было сделано в Решении задач по обновлению общего среднего образования. Концентрация усилий па данном направлении объяснялась тем. что общее образование, будучи опорой всей образовательной системы и самым , массовым ее компонентом, являлось вместе с тем наименее эффективным. Его содержание было оторванным от современных потребностей страны и в то же время крайне перегруженным. Это приводило к снижению общего образовательного уровня выпускников, резкому ухудшению здоровья детей, т.е. к прогрессирующему истощению генофонда нации.

В плане решения задач данного направления был проведен ряд важных мероприятий: осуществлен переход на 4-летнее начальное образование, разработан федеральный компонент Государственного стандарта общего образования, который существенно обновил и разгрузил содержание. Новый стандарт прошел широкое обсуждение и был поддержан абсолютным большинством работников школ — 96,5%. Принятие Федерального компонента не противоречило принципу вариативности. Так, по федеральный компонент отводилось 75% учебного времени, остальные 25% распределялись между региональным и школьным компонентами. На основе федерального компонента были подготовлены примерные программы по всем школьным учебным предметам, федеральный базисный план и примерные учебные планы для образовательных учрежде­ний, реализующих программы общего образования. Большое внимание уделялось разработке и внедрению в школах инновационных и экспериментальных программ. Новый этап в развитии российской системы образования начался после того, как 19 сентября 2003 г. министр образо­вания России заявил о ее готовности стать участницей Болонского процесса. Цель последнего - достижение открытости и повышение конкурентоспособности образования, достижение его высокого качества посредством введения единой методологии и технологии управления качеством. Признание принципов Болонской декларации предопределило вступление России на путь транснационального образования, се интеграцию в мировое образовательное пространство. Этим обусловлена необходимость согласования отечественной системы образования с европейскими моделями. Если в предшествующий период модернизация образования была предметом самостоятельного осмысления в контексте национальной традиции, то па новом этапе параметры реформ в какой-то мере задаются европейской системой образования. Опыт Европы предполагает, в частности, оценку образовательной системы с точки зрения Экономической эффективности, инвестиционной привлекательности, приход к управлению менеджеров, выстраивающих свою деятельность на основе рыночных механизмов. Обращение к рыночной модели организации образования потребовало от российского государства решительных действий, которые не всегда соответствовали национальным традициям. Именно это обусловило болезненность, противоречивость процессов, протекающих в российском образовании сегодня. Так, повышения уровня эффективности образования предполагается достичь за счет снижения затрат на него и изменение характера государственного финансирования.

Явно прослеживается разница в образование разных странах, даже не смотря на похожую структуру получения среднего образования в России и на Кипре. Прогресс информатизации и роста материально-технической базы в России заметно превышает Кипр, но уровень материально-технического обеспечения ещё пока только в ближайшем будущем выйдет на уровень США. Обращение к рыночной модели организации образования потребовало от российского государства решительных действий, которые не всегда соответствовали национальным традициям. Именно это обусловило болезненность, противоречивость процессов, протекающих в российском образовании сегодня. Так, повышения уровня эффективности образования предполагается достичь за счет снижения затрат на него и изменение характера государственного финансирования. Помимо этого стоит отметить чувством гордости за свою страну, ее историю и современные достижения которым пронизано все содержание образования в США. Но важно заметить, что многое и вне школьного пространства способствует воспитанию достойного гражданина. Это и отношение к американскому флагу (его можно видеть повсюду), и большое количество широко отмечаемых национальных праздников — День Независимости, День флага, День памяти, День Конституции, и рассмотрение в качестве величайших национальных достижений трех документов — Конституции США, Билля о правах и Декларации Независимости, которые хранятся в здании Национального архива в Вашингтоне. Все это не может не воспитывать в юных американцах благоговейного отношения к гражданственности и законности в своей стране.

Общее сопоставление положения дел в Западной Европе и России применительно к развитости Болонского процесса показывает, что различия носят главным образом *количественный* характер. Если учитывать сами по себе принципы Болонской декларации (развитые и уточненные в последующих документах), то можно сказать, что нет ни одного такого принципа, который не реализовывался бы по крайней мере каким-то числом российских вузов. Но на материале всей системы высшего образования мы видим, что реализация «болонских» принципов носит преимущественно «островной» характер, захватывая отдельные вузы или даже факультеты в составе вузов. Такой мозаичной картине способствует отсутствие или непоследовательность правовой базы. В отличие от ряда стран, российское Министерство образования не установило срока общего перехода вузов на многоступенчатую систему и даже сама такая цель официально не поставлена. Лишь Ассоциация инженерного образования России достаточно отчетливо заявила о такой необходимости, но рекомендуемых сроков также не обозначила. По-видимому, нужно поставить задачу переработки программ по всем специальностям (не позже чем до конца следующего учебного года) и, по выполнении этой задачи, прекратить прием на программы специальностей.

Одновременно необходимо принять решения по реформированию аспирантуры.

Среди первоочередных мер должно быть и обязательное (а не просто рекомендуемое) указание во всех программах, а также во «вкладышах» к диплому на трудоемкость курсов и программ в терминах зачетных единиц.

Необходима, как уже говорилось, большая работа по донесению принципов Болонского процесса, соответствующих образовательных технологий и методик до всех вузов, до всех преподавателей, до всех студентов России.

Среди первоочередных задач, которые, как представляется, стоят перед отечественной высшей школой, можно выделить две. Первая – это интенсификация работы по принятию образовательных моделей, которые согласовывались бы с «болонскими» принципами и отвечали национальным традициям и интересам России. Вторая – это построение целостной системы обеспечения качества. В работе даются рекомендации по реализации этих и других задач модернизации российской высшей школы.

Несмотря на неоднозначные оценки европейского образовательного пространства и неоднородность отечественного высшего образования, очевидно, что развитие Болонского процесса является инструментом гармонизации систем высшего образования стран-участников и может быть взаимовыгодным способом формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Участие России в этом процессе может позволить добиться равноправного положения наших вузов и специалистов не только в европейском, но и в мировом сообществе, решить проблему признания российских дипломов и укрепить наши позиции на мировом рынке образовательных услуг. Целесообразно рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ отечественной системы образования

Задачи, поставленные во введении, выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.