

Рагозин Николай Петрович,
к. филос. н., доцент,
зав. кафедрой социологии и политологии ДонНТУ

Проблемы высшего образования в контексте Болонского процесса.

[Статья опубликована в: Наукові праці Донецького національного технічного університету, серія Педагогіка, психологія і соціологія. –Донецьк, 2007, вип. 1, с. 20-34]

Присоединение в 2005 году Украины к Болонскому процессу, который должен к 2010 году завершиться созданием Европейского пространства высшего образования ставит вопрос о том насколько наша система высшего образования готова к тому, чтобы полноценно, в качестве равноправного партнера войти в это пространство, какие шаги необходимо нам сделать по направлению к этому пространству и какие выгоды мы извлечем из вхождения в него. Следует подчеркнуть, что с нашей точки зрения входить в интеграционные процессы мы должны только на условиях равноправного партнерства и при обязательном ясном понимании той пользы, которую мы сможем извлечь для развития национального образовательного пространства из своего участия в европейской интеграции.

При обсуждении участия нашей страны в каких-либо европейских интеграционных процессах нельзя просто ссылаться на то, что в эпоху глобализации нельзя быть в стороне от интеграции, поскольку это значит оказаться в изоляции и погрузиться в пучины стагнации. На самом деле глобализация создает возможности для различных форм и направлений интеграционных процессов и среди них следует выбирать те, которые в наибольшей степени отвечают нашим национальным интересам, в данном случае – интересам в сфере развития национальной системы высшего образования. Цель данной статьи заключается в том, чтобы через призму интересов развития национальной системы высшего образования рассмотреть принципы и цели Болонского процесса и те шаги, которые мы сделали в направлении вхождения в него.

Принципы и цели Болонского процесса формировались и декларировались не только в собственно Болонской декларации, принятой в июне 1999 года на встрече представителей правительств и академической общественности 29 стран Европы. Непосредственно к Болонской декларации примыкают и ее предваряют два важных документа – Хартия университетов (Magna Chartum Universitatum), принятая 18 сентября 1988 г. на съезде европейских ректоров в Болонском университете по случаю его 900-летия и Сорбонская декларация 28 мая 1988 г., принятая министрами образования четырех европейских стран (Франция, Италия, Великобритания и Германия). Если рассматривать три указанных документа как единое целое, то можно выделить следующие ключевые идеи относительно целей и принципов Болонского процесса.

Стратегические цели: 1) создание «Просвещенной Европы» как незаменимого фактора социального и гуманитарного роста, а также как необходимого компонента объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимой осведомленности для противостояния вызовам нового тысячелетия вместе с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству; 2) использование образования и образовательного сотрудничества для развития и укрепления устойчивых, мирных и демократических обществ; 3) создание европейской зоны высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства для общего развития Континента; 4) увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, придание ей всемирного уровня притяжения и продвижения по всему миру.

Как видим, из четырех стратегических целей только одна относится к повышению трудовой мобильности европейцев и увеличением конкурентоспособности Европы на международном рынке образовательных услуг, все остальные связаны с развитием образования, науки и культуры, развитием и укреплением демократии, а также с переходом

европейской экономики и общества в качественно новое состояние – Европы знаний[1]. В наших же трактовках сути Болонского процесса в развитии образования одна из стратегических целей едва ли не превращается в единственную цель.

В качестве принципов, организующих систему мер и средств достижения указанных стратегических целей, в документах, определяющих Болонский процесс, выделяются следующие:

- А) автономность университетов, их самостоятельность в выборе предметов научных исследований и методов преподавания;
- Б) независимость университетов от политических, экономических и идеологических властей;
- В) тесная связь преподавания и научного исследования и достижение на этой основе соответствия потребностям экономики и общества;
- Г) сохранение ценностей европейского гуманизма;
- Д) развитие диалога с властью, отторжение нетерпимости, создание атмосферы сотрудничества преподавателей, стремящихся к передаче и углублению знаний, и студентов, мотивированных к их освоению;
- Е) развитие европейского образования с учетом разнообразных национальных образовательных традиций, признание этого разнообразия богатством европейского образования.

В качестве средств достижения указанных стратегических целей в Болонской декларации выделено осуществление следующих шагов:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
- Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах – бакалавриата и магистратуры. Допуск ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, также должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.
- Внедрение системы зачетных баллов по типу ECTS (European Credit Transfer System) - европейской системы взаимозачета кредитов, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Зачетные кредиты могли бы быть заработаны также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.
- Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:
 - для студентов должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;
 - для преподавателей, исследователей и административного персонала должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском контексте, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.
- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества,

схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Внедрение каждого из отмеченных практических шагов в нашу национальную систему образования, с целью гармонизации ее с европейским образовательным пространством, сопряжено с преодолением целого ряда трудностей и осуществлением существенных затрат, необходимых для модернизации нашей системы образования, которые пока никто еще не считал. И при этом ждать отдачи от этих усилий и затрат придется долго, поскольку система образования весьма инерционная, а гарантировать их получение никто не может. Следует учитывать, что проводимая реформа европейского образовательного пространства носит экспериментальный характер, каким будет итоговый баланс ее достижений и недостатков пока не может сказать никто. Эта реформа проводится в рамках системы образования, обладающей материально-технической, финансовой и информационной инфраструктурой, которая на несколько порядков превосходит инфраструктуру отечественной системы образования. И - что самое главное – Болонская реформа осуществляется исходя из перспективы интересов развитых европейских государств, которые не следует отождествлять с интересами развития нашего национального образовательного пространства. Попытаемся обосновать этот тезис на примере вышеперечисленных практических шагов по ее реализации.

1. Мобильность студентов и преподавателей. Студенческая мобильность связана с формированием во второй половине XX века международного рынка образовательных услуг. В 1960 г. во всех вузах мира обучалось 13 млн. студентов, в 1980 г. – 51 млн., а в 1995 г. – уже больше 82 млн.[2]. При этом во второй половине 90-х годов более 30% всех студентов, обучающихся за рубежом, учились в США[3]. Важно отметить, что среди студентов, обучающихся в США, со второй половины 90-х годов начинает расти доля студентов из Европы (в среднем на 2,5-3% ежегодно). Как отметил в одном из интервью ректор МГУ, проф. В. Садовничий: «... В Америке ... ежегодный доход от обучения иностранных студентов составляет 11 миллиардов долларов. В Европе таких доходов нет».

Кроме того, к поощрению мобильности в европейском образовательном пространстве подталкивают и более долгосрочные стратегические соображения. Проф. Садовничий в том же интервью отметил: «По оценкам демографов, через 25 лет недостаток трудоспособного населения в Европе может превысить 160 млн. человек. По разным оценкам, в Европу в послевоенное время из Африки и Азии переехали 18-20 млн. человек, этот процесс эмиграции стремительно нарастает, поэтому система образования Европы стремится учитывать этот процесс, вводя трехлетнее высшее образование»[4].

К этому следует добавить, что более дешевое трехлетнее образование дает право на получение должностей низшего и среднего руководящего и технического звена, а расширение европейского образовательного пространства за счет включения в него стран Центрально-Восточной Европы позволяет пополнить население западноевропейских стран более близкими по расовым и культурно-религиозным характеристикам восточноевропейцами. В этом контексте следует воспринимать тезис, который содержится в Саламанкской конвенции 2001 г. «Европейские учреждения высшего образования хотят стать центром притяжения талантов со всего мира».

Вряд ли стоит рассчитывать, что создание единого европейского образовательного пространства приведет к тому, что в наши вузы хлынут потоки зарубежных преподавателей и студентов, принося и плату за обучение, пополняющую наши университетские бюджеты, и свежие преподавательские кадры, способные обогатить педагогический и исследовательский потенциал наших вузов. Приведем пример одного из ведущих вузов России – Санкт-Петербургского госуниверситета. Как отмечает его поректор С.Л. Ткаченко, при наличии 3 тысяч пустующих мест в общежитии, университет не может предложить иностранным студентам условия проживания, отвечающие европейским стандартам комфорта и безопасности[5]. А многие ли вузы Украины имеют в достаточном количестве просто свободные места в общежитии?

Думаю, никому не нужно доказывать, что условия труда, объем учебной нагрузки и заработная плата в наших вузах вряд ли могут привлечь в них кого-либо из зарубежных специалистов. Следовательно, мобильность преподавателей в контексте единого европейского образовательного пространства будет иметь один вектор – от нас к ним. А наиболее талантливые и перспективные ученые и преподаватели будут искать возможности там задержаться как можно дольше.

Единство европейского образовательного пространства не исключает внутриевропейской конкуренции вузов, а мы к ней пока не готовы. Создание европейского образовательного пространства не снимает с нас заботы о сохранении и развитии нашего национального образовательного пространства.

2. *Многоступенчатая система образования.* В ходе развития Болонского процесса с целью гармонизации европейских систем образования была утверждена многоступенчатая система образования: бакалавр – магистр – доктор. При этом первые две ступени относятся к двум уровням высшего образования, а успешное прохождение третьей (через трехгодичную аспирантуру) дает право на получение ученой степени. Продолжительность обучения в бакалавриате может составить 3-4 года, в ходе которых студент должен набрать не менее 180 кредитов за прослушанные курсы, а обучение в магистратуре может составлять 1-2 года. По окончании магистратуры у студента должно быть не менее 240 кредитов за прослушанные курсы (из расчета 30 кредитов за семестр обучения и 60 – за год). В нашей стране (впрочем, как и в других европейских странах) получение высшего образования, как правило, связано с пятилетним сроком обучения.

Пятилетний срок обучения в рамках нашей системы образования включает освоение студентом основ фундаментальных знаний (естественно-научного и социально-гуманитарного направлений), которые способствуют формированию мировоззрения, социокультурной и гражданской компетентности выпускников вузов, создают базу для дальнейшей специализации в рамках избранной специальности, которая осуществляется на старших курсах. Механически разбить содержание пятилетней программы обучения нашего специалиста на 3-х и 2-х летний циклы подготовки невозможно, т.к. европейская двухступенчатая система высшего образования предполагает, что бакалавр уже должен быть специалистом, который может найти применение своих знаний и умений на производстве. У нас за два-три года таких специалистов готовили техникумы, но это образование вполне справедливо не рассматривалось в качестве высшего, поскольку ему не хватало ни широты, ни основательности вузовского образования.

Какова мотивация столь настойчивого введения бакалаврской степени как первого уровня высшего образования в европейскую образовательную систему? Задаваясь таким вопросом, можно в аргументации адептов двухступенчатого университетского образования выделить два рода мотивов: один явный, публично артикулируемый, и другой скрытый, молчаливо подразумеваемый. Подразумеваемым мотивом отстаивания бакалавриата, на наш взгляд, является считающееся необходимым и правомерным деление высшего образования на массовое и элитарное.

Бакалавр является представителем массового высшего образования не только потому, что через эту ступень должны пройти *все* студенты, а через магистратуру – только *некоторые*. Это формальный признак. Гораздо более важным является то, что знания европейского бакалавра не имеют традиционной для университетского образования глубины, они утилитарно-прагматически ориентированы на предстоящую практическую деятельность. Отведенный на обучение бакалавра лимит учебного времени (особенно если обучение 3-х годичное) не предоставляет возможности дать ему основы фундаментальных знаний, развернуть на их основе изучение научной технологии практической деятельности и приобрести практические навыки ее осуществления. Бакалавра сразу ведут к освоению навыков предстоящей практической деятельности, попутно немного знакомя с ее системной организацией и технологией, а также с некоторыми фрагментами фундаментального знания. Даже адепты бакалавриата чувствуют его некоторую ущербность в качестве высшего

образования и потому подчеркивают, что бакалавр может поступить в магистратуру, а после ее окончания, наконец, ощутить себя человеком, имеющим законченное высшее образование. Неполюценность ступени бакалавра как ступени высшего образования подтверждается и тем, что бакалавр не имеет права поступать в докторантуру.

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

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

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

Верно, что никакая система образования не может подготовить человека «к профессиональной деятельности на всю жизнь», особенно если предполагать, что эта профессиональная деятельность не включает в себя также и самообучение, совершенствование и развитие своих профессиональных знаний в ходе профессиональной деятельности. Очевидно, что если профессиональная деятельность не будет включать деятельность по самообразованию, то каждого специалиста по прошествии нескольких лет нужно будет снова отправлять на обучение. Вряд ли это приемлемо для современной экономики и производства.

Что же служит основой для самообразования и саморазвития – фундаментальное теоретическое знание, которое устаревает в 4 раза медленнее прикладного, профессионального знания, или это последнее? Ответ, казалось бы очевиден: в системе высшего образования, и особенно на ее первой, базовой ступени – бакалавриате, необходимо давать добротное фундаментальное образование. Если же первая ступень будет ориентирована на преимущественное получение прикладного, профессионального знания с прицелом на трудоустройство бакалавра, то тогда ставится под сомнение накопительный смысл системы зачетных баллов ECTS. Зачем зачитывать на новой ступени высшего образования баллы по дисциплинам, содержание которых безнадежно устарело и не имеет практического применения, а связанные с ним практические навыки уже не нужны?

Нужно заметить, что проблема соотношения в высшем образовании фундаментальных и прикладных знаний и навыков – это проблема, которая пока еще не имеет общего решения, она подлежит исследованию. Пока таких исследований в рамках Болонского процесса проведено немного и к каким-либо окончательным результатам исследователи еще не пришли. Сошлюсь на одно такое исследование, это проект TUNING (настройка образовательных структур), направленный на сближение высшего образования разных страна путем выявления сопоставимых критериев и способов оценивания результатов образования.

В качестве результатов образования авторы исследования приняли *компетенции*, которые приобретают выпускники вузов, т.е. *то, что они могут делать*, подчеркивая при этом, что компетенции и навыки *всегда базируются на знаниях*[7]. Эти компетенции они разделили на две группы: - общие (универсальные), включающие в себя инструментальные, межличностные и системные, и – компетенции, отражающие специфику предмета (включая знания и навыки). Авторы этого исследования отмечают: «Хотя компетенции, относящиеся к любой предметной области, являются ключевыми для любой степени (имеются в виду степени бакалавра и магистра – Н.Р.) и связаны с конкретными характеристиками области обучения ..., универсальные компетенции определяют те общие характеристики, которые могут быть присущи любой степени (например, способность учиться, способность принимать решения, навыки разработки проектов и управления и т.д.) и которые в той или иной мере характерны для всех или для большинства степеней. В условиях постоянного изменения потребностей общества универсальные компетенции и навыки приобретают все большее значение. К тому же большинство таких компетенций и навыков можно расширить и обогатить, используя надлежащие подходы к обучению/преподаванию, и наоборот, разрушить в случае неадекватности этих подходов»[8].

Затем исследователи выработали перечень универсальных компетенций, которыми должны характеризоваться выпускники вузов, включив в него такие:

А) *инструментальные компетенции:*

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из разных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Б) *межличностные компетенции:*

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- принятие различий и мультикультурности;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этническим ценностям.

В) *системные компетенции:*

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

Эти 30 компетенций были включены в три группы анкет, адресованных преподавателям университетов, их выпускникам (последних 3-5 лет) и предпринимателям, регулярно принимавшим на работу выпускников университетов. Анкеты были направлены в 11 стран Европы, в анкетировании приняли участие 101 университет, анкеты заполнили 5183 выпускника, 944 работодателя и 998 профессоров и преподавателей. Анкетируемым предлагалось проранжировать способности из каждой группы компетенций. Полученные результаты были подвергнуты кластерному анализу.

Среди наиболее важных результатов исследования его авторы выделили два вывода:

- первый: высокая степень корреляции между мнениями выпускников и работодателей относительно важности и рангов перечисленных компетенций;
- второй: отличие мнения академического сообщества от мнения выпускников и работодателей по вопросу ранга базовых знаний в различных областях – если преподаватели его ставят на 1 место, то выпускники и работодатели – на 12 и 18.

Как видим, и европейское академическое сообщество в подготовке выпускника университета приоритетное внимание уделяет приобретению им хорошего багажа базовых знаний, считая это своей первоочередной задачей.

Если же говорить в целом об этом исследовании, то следует заметить, что в нем получены данные о *мнениях* различных групп относительно качеств выпускника университета, а не о самих этих *качествах*. И как отмечают сами исследователи, оно оставило больше открытых вопросов, чем дало ответов. В частности остаются такие вопросы: Имеется ли ядро универсальных навыков, которые можно идентифицировать и совместно развивать? Кто должен отвечать за универсальные компетенции? Каковы наиболее адекватные методы развития универсальных компетенций в ходе реализации программы обучения?

Думается, сказанного достаточно, чтобы прийти к выводу, что поспешный перевод нашей системы образования на двухступенчатый уровень будет явно неоправданным. Следует еще изучить соответствующий зарубежный и отечественный опыт и только после этого принимать решение по каким направлениям и специальностям это будет оправдано, а наш бакалавр окажется востребованным на рынке труда (для чего еще требуется внести изменения в законодательную базу, которая его регламентирует).

3. Развитие научных исследований и методики преподавания в высшей школе. Вхождение нашей системы образования в европейское образовательное пространство не означает, что наша академическая система получит сколько-нибудь значительный приток инвестиций в сферу научных исследований. Совместные исследовательские проекты возможны, но они базируются на наличном национальном исследовательском заделе, масштабы которого достаточно скромны. Все последние годы лабораторная база, информационная система высшей школы находились на голодном пайке, не получая достаточного бюджетного и внебюджетного финансирования. Если государство в ближайшие годы не найдет средств для исправления этого положения, то значительные сегменты вузовской науки просто отомрут. Но нужно понимать, что в конкурентном европейском пространстве образования преимущества будут иметь те вузы, в которых есть сильные научные школы, активно ведутся научные исследования. Только такие вузы могут рассчитывать и на привлечение зарубежных студентов, и на включение в европейские исследовательские проекты. Пока в этом направлении наше государство не сделало ни одного шага.

Более того, структура штатной нагрузки преподавателя, в которой от 60 до 70% занимает аудиторная нагрузка, явно не оставляет преподавателю достаточно времени для занятий наукой. То же самое можно сказать и о методической работе преподавателя.

Вхождение в европейское образовательное пространство сопряжено для нас с перестройкой методики преподавания в высшей школе. Современная европейская система образования переходит от системы, центрированной на преподавании к системе, центрированной на обучении, или к системе, центрированной на студенте. Это означает, что принципиально изменяется роль и место преподавателя в учебном процессе и сама его

организация. В этой системе преподаватель выступает в роли систематизатора знаний, дающего студенту ключевые понятия науки, руководителя, консультанта и куратора работы студента, качество знаний которого он оценивает. На преподавателя ложится большой объем методической работы по разработке новых курсов, их методическому и информационному сопровождению, разработке стандартов качества знаний и умений студента и их контролю. В нынешней структуре штатной нагрузки нашего преподавателя эта методическая работа в значительной своей части не предусмотрена.

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

Что уже сделано национальной системой образования на пути вхождения в Европейское образовательное пространство? Об этом мы будем судить по материалам, размещенным в соответствующем разделе официального сайта Министерства образования и науки Украины. Здесь мы нашли данные о научно-практическом семинаре, который проводился МОН 21-22 ноября на базе Национального технического университета «Львовская политехника», на котором обсуждался опыт введения кредитно-модульной системы оценки знаний студентов, совместимой с системой ECTS, принятой в Европе. В речи министра образования и науки Украины, В. Г. Кременя, отмечались сложности введения двухуровневой системы высшего образования. Прежде всего, это касалось требования признания квалификации бакалавра на рынке труда, а также содержательного наполнения образования бакалавра, а именно: необходимости обеспечить одновременно высокий уровень общеобразовательного, фундаментального и профильного образования и достаточной для присвоения квалификации компетентности. При этом министр высказал мысль о недопустимости того, чтобы программы бакалавров становились сугубо профессиональными, без элементов научной подготовки. В.Г. Кремень отмечал, что задача по широкой апробации новой системы организации высшего образования путем проведения педагогического эксперимента включает в себя достижение понимания вузовской общественностью его необходимости, поскольку «психологическая неготовность, а в отдельных случаях и нежелание ломать стереотипы и нагружать себя дополнительной работой, по свидетельству отдельных ректоров, были существенными препятствиями в процессе обновления схемы организации учебного процесса в их университетах». Думается, что ректоры информируя министра, не совсем точно расставляли акценты. Речь, видимо, шла о дополнительной неоплачиваемой работе, которая естественно не вызывает энтузиазма.

В этом же выступлении министра отмечалась необходимость создания системы проверки качества обучения, отвечающей европейским стандартам, а также проблемы обеспечения студентам достойных условий проживания в общежитиях.

Последующие шаги по сближению национальной системы образования с европейским образовательным пространством можно проследить по ряду документов, принятых МОН Украины. Открывает его решение коллегии МОН Украины от 24.04.2003, Протокол №5/5-4 «О проведении педагогического эксперимента по введению кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях III-IV уровня аккредитации». В этом решении принимается предложение вузов о проведении, начиная с 2003/2004 учебного года, педагогического эксперимента по введению кредитно-модульной системы организации учебного процесса, утверждается перечень необходимых условий для введения этой системы в вузах, приглашается Академия педагогических наук к научному сопровождению этого эксперимента (более в документах МОН Украины она в связи Болонским процессом не упоминается), Департаменту высшего образования поручается подготовить план проведения

педагогического эксперимента и организовать его всестороннее обсуждение научно-педагогической общественностью и студентами.

Дальнейшее развитие этого решения коллегии мы находим в приказе МОН Украины №48 от 23.01.2004 “О проведении педагогического эксперимента по введению кредитно-модульной системы организации учебного процесса”. Этим приказом утверждается программа эксперимента, временное положение об организации учебного процесса в кредитно-модульной системе подготовки специалистов, перечень вузов III-IV уровня аккредитации – участников эксперимента, утверждается перечень региональных базовых вузов, состав координационного совета МОН для сопровождения и обобщения результатов педагогического эксперимента.

Утвержденная программа эксперимента предусматривала его проведение в два этапа: - первый этап (2003-2004 гг.) отводился на разработку учебно-методических материалов, содержания образования, формы организации учебного процесса, их апробацию в экспериментальных группах; - второй этап (2005-2008 гг.) предусматривал внесение коррективов в экспериментальные материалы и их апробацию на большем массиве участников эксперимента. В качестве предмета эксперимента определялась кредитно-модульная система организации учебного процесса в вузах III-IV уровня аккредитации, а в качестве цели – разработать и экспериментально проверить технологию использования Европейской кредитно-трансферной системы и аккумулирующей системы (ECTS) в системе высшего образования Украины.

В принципе программа эксперимента, разработанная Департаментом высшего образования, была неплохой. Однако узкой по своему содержанию. В ней совершенно не рассматривались вопросы развития формы, содержания и объема методической работы преподавателя, не ставились вопросы связи преподавательской и исследовательской деятельности преподавателя вуза, не предполагалось изучение необходимых изменений содержания, структуры и объема штатной нагрузки преподавателя вуза. Единственное нововведение в этой сфере – это упоминание нового вида учебной нагрузки – куратора индивидуальных учебных планов студента, которому выделялось 4 часа учебной нагрузки на год на одного студента.

В тот же день, когда издается Приказ МОН № 48, министр (В.Г. Кремень) подписывает еще один Приказ МОН № 49 от 23.01.2004 «Об утверждении Программы действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины на 2004-2005 годы». Заметим, что педагогический эксперимент по оценке эффективности болонской системы в наших условиях еще не проведен, Украины официально еще не присоединилась к Болонской декларации (это произойдет только в мае 2005 года), а программа действий по реализации ее положений уже принимается министерством. В принципе эта Программа действий не содержала ничего плохого, хотя вместе с тем, она не содержала чего-либо жизненно необходимого для нашей системы образования. В том разделе Программы, в котором перечислялись ожидаемые результаты ее реализации, мы находим такой перечень:

- «- провести системную модернизацию системы образования в целом;
- приблизить качество образования к требованиям стандартов, наработанных европейским сообществом для введения до 2010 г.;
- вести в Украине общеевропейскую систему научных степеней;
- вести систему кредитов совместимую с Европейской кредитно-трансферной системой обучения;
- содействовать мобильности граждан Украины, которые получают образование или предоставляют образовательные услуги».

Из пяти этих пунктов только первый не вызывает вопросов или возражений. Иначе дело обстоит с остальными. Общеизвестные стандарты образования еще европейским сообществом не наработаны, и есть сомнения в том, во всем ли они хороши. Что касается трех последних пунктов, то все они «работают» на пользу содействия мобильности граждан

Украины, что, без сомнения, неплохо. Только вот куда будет направлена эта мобильность: к нам, в нашу систему образования, или от нас, в их систему образования и на их рынок труда?

Последующая имплементация стандартов болонской системы в нашу систему образования связана с двумя приказами МОН Украины № 812 от 20.10.2004 «Об особенностях введения кредитно-модульной системы организации учебного процесса» и №774 от 30.12.2005 г. «О введении кредитно-модульной организации учебного процесса». Оба эти приказа сосредоточены лишь на детализации положений об организации учебного процесса на принципах кредитно-модульной системы. Они по-прежнему совершенно не затрагивают вопросов организации научно-исследовательской и учебно-методической работы преподавателя в условиях введения кредитно-модульной системы. Но это совершенно не правильно, это противоречит заявленным принцип комплексной, системной реформы нашего образования. Остаются также нерешенными вопросы изменения нашего трудового законодательства для признания дипломов бакалавров в качестве дипломов о высшем образовании. К вопросам усовершенствования материально-технической, финансовой и информационной базы высшей школы Министерство образования и науки Украины также еще подступало.

Представляется, что то положение дел, которое мы имеем в национальной системе высшего образования в настоящее время, требует признания нашей неготовности к полноценному и полноправному вхождению в европейское образовательное пространство. Одностороннее присоединение к нему может только окончательно разбалансировать нашу систему образования, бросить ее в жесткую конкурентную среду, в которой она может попросту развалиться. Поэтому мы полагаем, что нужно начать по-настоящему публичное и всестороннее обсуждение проблем реформирования национальной высшей школы, ее векторов, целей, этапов, необходимых мер. И по мере роста экономических возможностей нашего государства начинать действительно глубокую и всестороннюю реформу высшей школы.

Примечания и использованная литература.

1. Последнее определение («Европа знаний») было использовано в Берлинском Коммюнике конференции министров образования европейских стран (сентябрь 2003 г.), в котором было отмечено, что европейское образовательное пространство должно быть скоординировано с развитием европейского исследовательского пространства, поскольку развитие качественного высшего образования возможно только на базе развитой вузовской науки. Понятия «экономика знаний» (или «экономика, основанная на знаниях»), равным образом, как и понятие «общество знаний» прочно входят в современный общественно-политический дискурс и начинают активно использоваться в важных международных документах. Так, на встрече «большой восьмерки» в Санкт-Петербурге в 2006 г. было принято коммюнике «Образование для инновационных обществ в XXI веке», в котором эти понятия рассматриваются в контексте формирующегося инновационного общества, а интегрирующим их элементом выступает образование. Приведем два пункта из этого коммюнике, которые выражают понимание роли образования в современном мире ведущими мировыми политиками:

«1. Образование составляет основу прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества, с тем, чтобы дать возможность каждому человеку преуспеть в стремительно меняющемся мире. Инновационное общество готовит граждан жить в условиях быстрых перемен. Мы будем способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов «треугольника знаний» (образование, исследования и инновации), крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях».

«4. Экономика, основанная на знаниях, требует инновационных образовательных систем и надежных, прозрачных и недискриминационных нормативно-правовых и политических

условий. Эти условия способствуют разработке предсказуемой политики, которая стимулирует конкуренцию и обеспечивает надежную защиту прав интеллектуальной собственности, поддержку НИОКР, инвестиций и инноваций».

2. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М., РЕЦЭП, 2005, с. 30

3. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М., РЕЦЭП, 2005, с. 30

4. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М., РЕЦЭП, 2005, с. 31

5. <http://www.ug.ru/03.14/t3.htm>

6. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М., РЕЦЭП, 2005, с. 117.

7. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М., ОЛМА-ПРЕСС, 2005, с. 77.

8. Перевод проекта цитируется по изд.: БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

9. Перевод проекта цитируется по изд.: БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.