

Решение указанных выше задач поможет развитию социального капитала в Ярославском регионе. Однако органы государственной власти и местного самоуправления должны создать условия для вовлечения граждан в процесс решения стоящих перед регионом задач, общественные объединения и граждане – непосредственно включиться в этот процесс. Средства массовой информации должны продемонстрировать важность и эффективность данного участия, обеспечить информационную поддержку новых форм, что и приведет к долгожданному успеху.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Концепции социально-экономического развития Ярославской области на период до 2025 года: Указ Губернатора Ярославской области от 27.03.2013 №110.
2. Народная стратегия Ярославии. – Ярославль, 2013.

УДК 340.327

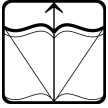
В.В. Зинченко

*Институт высшего образования Национальной академии наук Украины,
г. Киев, Украина*

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ БОЛОНСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРСПЕКТИВАХ ПОСТСОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Определив национальные образовательные приоритеты и начав работу над созданием модернизированной модели высшего образования европейского образца, многие страны бывшего СССР присоединились к Болонскому процессу (в том числе и Украина, с мая 2005 г.). Стоит заметить, что к «болонизации» системы национального высшего образования отношение неоднозначное: от восторга до уничтожающей критики, от умеренной взвешенности и прагматизма к неприятию ее принципов вообще. Ключевым в этой декларации было провозглашение идеи превращения Европы в «Европу знаний» и создание такой общей системы образования, которая была бы направлена на облегчение мобильности студентов, а также на расширение их трудоустройства.

Подготовка в системе высшего образования конкурентоспособного на рынке труда специалиста является стратегической целью Болонского процесса, реализация которой предусматривает академическую и трудовую мобильность студенчества для расширения возможностей обучения (или повышения образовательного уровня) в разных европейских вузах. Учитывая нынешние реалии глобального экономического кризиса, когда насущной проблемой является необходимость расширения спектра профессиональных компетенций будущих специалистов, возникает ряд логичных, но, к сожалению, риторических вопросов о реальной, а не декларативной ее реализации на постсоветском образовательном пространстве. В частности: какая часть отечественного студенчества (и каких специальностей) испытывает (и испытает) потребность совершенствовать свою профессию за границей; способна ли интеллектуально и/или финансово эта часть студентов реализовать возможность обучения в европейских ву-

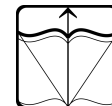


зах; готова ли нынешняя Европа принять на обучение этих студентов и на каких условиях; насколько вероятна академическая мобильность данной группы студенчества в пределах родного Отечества?

До недавнего времени в континентальной Европе можно было говорить о доминировании так называемой *гумбольдтовской модели университета* – это модель, восходящая к Берлинскому университету, который основал 1809 знаменитый немецкий филолог, историк и философ Вильгельм фон Гумбольдт. Она строилась на принципе двух свобод: *Lehrfreiheit* (свободы преподавания) и *Lernfreiheit* (свободы обучения) [1, С. 442–449; 2, С. 41]. *Со стороны преподавателя* это прежде означало возможность автономно определять на какой методологической базе, в каком направлении и на каком уровне он будет преподавать. *Со стороны студента* эта модель предполагала прежде свободу выбора дисциплин, семинаров и способность студента автономно формировать свой учебный план. Согласно гумбольдтовской модели, студент мог выбирать семинары, которые он хотел посещать, и даже до поры до времени сочетать в своем учебном плане совершенно разные дисциплины: право и философию, биологию и литературу.

Фактически, гумбольдтовская модель означала отказ от идеи «предметного» обучения, при которой студент имел жесткий учебный план и изучал «предметы» или «дисциплины». Это был переход от старой системы обучения, центрированной на предмете (*что изучается*), к образованию, центрированному на личности (*обучающего и обучаемого*). И в такой системе традиционные «предметы» превращались очень часто в семинары профессоров, которые студенты, а также и люди извне университетов, могли свободно посещать. И, несмотря на то, что она родилась в Германии, с конца XIX в. она сначала проникла и распространилась во всех странах Западной Европы и ныне базируется на *модели создания новых знаний* в самом образовательном процессе и, как следствие, воспитания не только добросовестного гражданина, но и *амбициозного исследователя*. Уже тогда, начиная с середины XIX века, гуманитарное образование во многих немецких университетах (и в дальнейшем во всей Западной Европе) строилось вокруг профессорских семинаров. Их задача состояла не в том, чтобы передать готовые знания, созданные прошлыми поколениями, а в том, чтобы дать возможность профессору презентовать и обсудить конкретные результаты своих исследований. Такие семинары являются собственно презентацией и обсуждением результатов самого исследовательского процесса, который осуществляет профессор – один или вместе со своей исследовательской группой. Они могут длиться годами, и при этом никогда новый год не повторяет предыдущий. Этой автономии не знала ни традиционная догумбольдтовская (средневековая и раннеמודерная) система образования, ни советская система, в рамках которой студент, поступая в университет, получал четкий список обязательных дисциплин.

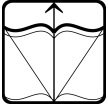
В рамках созданного *Европейского пространства высшего образования* (*European Higher Education Area – ЕНЕА*) должны действовать единые требования для признания дипломов об образовании, трудоустройства и мобильности граждан, что существенно повысит конкурентоспособность европейского рынка труда и образовательных услуг. Итак, Болонская декларация стала фундаментом консолидации европейских стран вокруг идеи создания «зоны европейского высшего образования», определив основные принципы, на которых должно основываться структурирование на-



циональных систем высшего образования, что дало бы возможность гармонизировать архитектуру системы высшего образования в Европе. Однако существует опасение массового оттока высококвалифицированных профессионалов – «утечки мозгов», хотя в последнее время прослеживается тенденция не только толерантно рассматривать эту проблему, но и интерпретировать ее как «естественный» процесс. На нынешнем этапе интеграция постсоветских стран в европейское образовательное пространство во многом ускорит эмиграционные процессы, поскольку определенная часть студентов связывают свою будущую профессиональную деятельность с европейскими странами или США, а также с т.н. «новыми индустриальными государствами» (в первую очередь Южной Кореей, Тайванем, Китаем, Сингапуром). При прочих равных неблагоприятных условиях развития современного общества и в Европе, и в бывшем СССР, европейские страны будут выполнять стратегическую задачу конкурентоспособности в мире за счет иммиграции специалистов.

Поэтому в материалах международных образовательных организаций неоднократно подчеркивалась необходимость сдерживать «утечку мозгов», поскольку она лишает страны, пережившие переходный период, высококвалифицированных специалистов, которые нужны для ускорения их социально-экономического развития. Должны заметить, что проблема отъезда за границу актуальна не только для постсоветских стран, но и для развитых европейских, в частности для Германии. Так, по данным М. Кампа, ежегодно в поисках лучших для профессиональной деятельности условий из Германии выезжает около 120 тыс. высококвалифицированных специалистов продуктивного возраста [7, С. 25]. Одновременно в Германии благодаря целенаправленной деятельности в рамках кампании «Международный маркетинг высшего образования и научно-исследовательской работы в Германии» было создано более тысячи учебных программ, успешное завершение которых гарантирует немецким и иностранным студентам получение степени бакалавра или магистра международного уровня. Об эффективности государственной образовательной политики Германии свидетельствует то, что она занимает сегодня третье место после США и Великобритании по привлекательности обучения для иностранных студентов.

В Украине целевого финансирования болонских реформ не было. Специалисты указывают, что «...на финансирование болонских реформ в переходный период странами-участницами Болонского процесса, как правило, используется до 60 % бюджета национальных министерств образования и отдельных вузов» [4]. Проблемы, связанные с нехваткой финансирования образовательной отрасли и реформационных мероприятий в ее системе, довольно типичны и для европейских стран. В 2003 году в одной из статей журнала «Экономист» отмечалось, что «...университеты в Великобритании переполнены, запущены и деморализованы, существуют они за счет финансовых и интеллектуальных инвестиций предыдущих лет. Академические зарплаты низкие, уровень преподавания примитивен. Подобная ситуация – следствие недостатка финансирования университетов. Количество студентов значительно возросло, а уровень финансирования как со стороны государства, так и со стороны частного сектора остался на прежнем уровне» [6, С. 15]. Специалисты Ассоциации европейских университетов на основании обследования 62 университетов в различных странах Европы пришли к выводу, что «...большинство расходов, связанных с Болонским процессом, учебные заведения несут самостоятельно». Это было озвучено в докладе ассо-

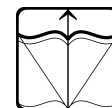


циации в мае 2005 года на Бергенском саммите [5, С. 26]. Ахиллесовой пятой отечественного постсоветского образования остаются устаревшая материально-техническая база, нехватка современных технических средств и новейших технологий в большинстве вузов. Не решен до сих пор вопрос массовой компьютеризации обучения.

Одна из проблем реализации принципов и идей Болонского процесса – несогласованность новой структуры учебного процесса, которая предусматривает увеличение самостоятельной работы студента, и реальной нагрузки преподавателей. Новая система учебного процесса, за которым формально уменьшается количество аудиторных часов, имеет целью постоянный контроль за уровнем подготовки студентов, готовность преподавателя выступать в роли тьютора, нацеленность на «консультационное присутствие». Учитывая увеличение реальной нагрузки на профессорско-преподавательский состав, возникает насущная необходимость пересмотра соотношения количества преподавателей и студентов в вузах III-IV уровня аккредитации. В лучших университетах мира оно составляет: 1 преподаватель на 2-4 студента (в Московском и Санкт-Петербургском государственных университетах – 1:4, Колумбийском университете – 1:2, Стэнфордском университете – 2:1). Экономия на преподавателях – путь к кадровому обвалу в вузах и их интеллектуальной нищете, что, в свою очередь, предопределяет прекращение преемственности, ухудшение качества подготовки специалистов, снижение концентрации знаний во всем обществе [3, 4].

Одной из важнейших составляющих, определяющих успех Болонского процесса, является обеспечение соответствия новых квалификаций потребностям и интересам рынка труда. В современных постсоветских вообще, а в украинских условиях в частности, система бакалавриата и магистратуры остается еще недостаточно востребованной, что можно объяснить некоторой поспешностью распространения системы бакалавриата на всю систему высшего образования и инженерные, технологические, педагогические вузы. Настораживает и то, что даже в Европе, где Болонский процесс действует с 1999 года и имеет надлежащую социально-экономическую подоплеку, продвижение на рынке труда обладателей новых степеней является достаточно проблематичным. К этому привлекли внимание Международной организации образования, которая в своем политическом заявлении по Болонскому процессу в феврале 2005 года подчеркнула: «Поскольку новые квалификации еще не полностью приняты частным и общественным сектором работодателей, профсоюзы призывают к продолжению работы над внедрением программы на получение степени бакалавра и магистра» [8].

В последние годы в системе образования проявляются тенденции (и отечественные, и общемировые), которые в определенной степени противоречат евроинтеграционному курсу. Во-первых, это резкий рост региональной неоднородности образования и ярко очерченная *регионализация* в целом. Во-вторых, новая парадигма высшего образования, которая сориентирована не на квалификацию специалиста, а на его *компетентность*, что усложняет согласованность прагматической направленности европейского образования с курсом на сокращение сроков обучения. В контексте принципов свободы обучения и современной Болонской реформы параллелью к этой *Lehrfreiheit* (свободой преподавания) в *гумбольдтовской системе образования* является *Lernfreiheit* – свобода обучения, то есть собственно свобода студенческого выбора. В современных европейских университетах студент, как правило, не имеет четко-го плана предметов. Он может выбирать те семинары, в которых он заинтересован;

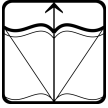


причем семинары могут посещаться одним-двумя студентами или целой сотней. Корни акцента на *свободе обучения (learning freedom)*, который ставит Болонский процесс, можно искать в *гумбольдтовской модели университета*. Однако что отличает Болонскую реформу от гумбольдтовской – это определенное ослабление *Lehrfreiheit* (свободы преподавателя) и еще большее усиление *Lernfreiheit* – свободы студента [9, С. 59]. Действительно, в рамках Болонской системы серьезно повышается автономия студента – в частности географическая автономия. До Болонской реформы студент мог формировать свой учебный план между несколькими университетами; эта практика была особенно распространена в Германии с ее разнообразием университетских городков. Сейчас же эта свобода формирования своего плана преодолевает пределы отдельной страны и распространяется на всю Европу. Благодаря гармонизации образовательных уровней и системы взаимозачета кредитов студент сможет формировать свое образование между несколькими университетами.

Однако, повышая эту автономию студента, Болонская реформа рискует уменьшать автономию преподавателя. Она создает зависимость содержания преподавания от спроса на образовательном рынке, а значит, делает значительно колеблющимися позиции «гумбольдтовской фигуры» – «автономного профессора», чей исследовательский уровень позволяет ему самому определять содержание преподавания. Наконец, этот процесс имеет позитивы и негативы. Позитив в том, что студент, выбирая дисциплины, несет большую ответственность и больший интерес к предмету своего выбора. Негатив в том, что массовизация образования, зависимость содержания преподавания от массового спроса непременно уменьшит глубину и качество образования в менее популярных направлениях – в частности в фундаментальных науках и гуманитарных дисциплинах.

В Украине, где система образования до сих пор зависит от планов, которые определяются «наверху» – в правительстве, министерстве, руководстве университета, деканате (в зависимости от уровня решения), переход к Болонской системе может привести к болезненным последствиям и именно к тому, что, несмотря на многочисленные декларации, настоящая свобода преподавания и обучения так и останется пока еще призраком и надеждой [2, С. 618]. Что получают постсоветские страны, присоединившись к Болонскому процессу, и какие перспективы открываются перед образовательным сообществом? Специфика постсоветского и в частности украинского контекста состоит в том, что наши страны еще не прошли очень важный этап развития европейского образования, а именно – этап гумбольдтовского университета. В Украине (и большинстве постсоветских стран) сейчас почти неизвестна модель двойной свободы, согласно которой, образовательный процесс строится через сочетание свободы преподавания и свободы обучения. В постСССР и современной Украине *гумбольдтовская идея свободы обучения и преподавания* только начинает реализовываться в некоторых университетах; в целом система образования продолжает копировать советскую модель, а значит, отстает от европейской минимум на полтора века.

Вместе с тем, следует понимать, что призывы вернуться к принципам гумбольдтовского образования и строить новый университет, который бы наконец опирался на эти два принципа, являются несколько запоздалыми. Следует учитывать, что в современной Европе гумбольдтовская модель является хотя и чрезвычайно ценным достоянием, но явлением, постепенно уходящим в прошлое. Она уступает место универ-



ситету, где знания приобретают инструментальный характер, а образование, перестав быть элитарным явлением, все больше ориентируется на потребности рынка труда и технологического развития. Вместе с тем, гумбольдтовская модель привила очень важный элемент европейскому образованию, а именно – автономизацию и преподавателя, и студента. Социально-экономические и политические сдвиги в постсоветском обществе на фоне глобализационных вызовов времени детерминируют необходимость своевременной модернизации системы высшего образования. Евроинтеграционные стремления обуславливают необходимость глубинного реформирования национальной образовательной системы для ее распознавания в европейском пространстве. Актуальной задачей европейского образования является обязательное тесное взаимодействие учебного процесса и науки в высших учебных заведениях, необходимость привлечения талантливой студенческой молодежи к научно-исследовательской деятельности, формирование научного потенциала, «культурного генофонда» в университетской среде. Болонский процесс открывает возможности развития *инновационной модели высшего образования*, которая была бы способна не только адекватно реагировать на вызовы времени, но и работать на перспективу, закладывая основы для социального прогресса. Вхождение постсоветских стран в европейское образовательное пространство ускоряет переход от образовательной модели индустриального общества к модели образования общества информационного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зинченко, В.В. Институализация ценностного контекста в менеджменте образовательных и воспитательных программ современной западной социальной философии образования / В.В. Зинченко // Проблемы воспитания личности молодого человека в образовательном процессе: в 2 ч. – М.: РПА Минюста России, 2013. – Ч. 2 – 523 с.
2. Зінченко, В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія) / В.В. Зінченко. – К.: Люксар, 2011. – 664 с.
3. Налетова, И.В. Новые модели университета и проблемы университетского управления Становление, развитие и модернизация современного университета / И.В. Налетова [Электронный ресурс] – Университет как системообразующий фактор региона и модели его управления – Режим доступа: <http://socio.tamb.ru/1.htm>. – Дата доступа: 01.10.2013.
4. Квик, М. Національна держава, глобалізація та університет як модерний заклад / М. Квик // Ідея Університету: Антологія. – Львів: Літопис, 2008. – С. 267-291.
5. Четвертый доклад о тенденциях развития Болонского процесса // Alma mater. – 2005. – № 6. – С. 26.
6. Drowning spires // Economist. – 2009. – № 8352. – P. 15-16.
7. Kamp, M. Nichts wie weg! / M. Kamp, S. Wettach // Wirtschaftswoche. – Dusseldorf, 2002. – № 22. – S. 24–29.
8. Policy Statement on the Bologna Process in the «Bergen Round» // Conference «From Bologna to Bergen: A mid-term review from the Academics's point of view». 11-12 February 2005, Brussel. – 10 p. [Electronic resource] – Brussel, 2005. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>. – Date of access: 01.10.2013.
9. Sintschenko, V. Ein Beitrag zur Rekonstruktion des Wissensgesellschaft / V. Sintschenko. – Vědecký průmysl evropského kontinentu. – 2011. – Díl 14. – Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o., 2011. – S. 52–61.