

ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

М.Г. Лазар

ВХОЖДЕНИЕ РОССИИ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: МЕЧТЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

M.G. Lazar

INTRODUCE TO RUSSIA IN TO BOLOGNA PROCESSES: REVERIE AND REALITY

В статье анализируются проблемы адаптации российской образовательной системы к требованиям Болонской декларации, раскрывается содержательная сторона перехода к европейским стандартам в высшем образовании. На базе социологического материала раскрывается восприятие этих нововведений российскими вузами, субъектом реформ в образовании.

Ключевые слова: Болонская декларация, высшее образование России, интеграция России, двухуровневое образование, компетенция.

In the article analyses the problems of adaptation of Russian educational system to necessary of European Declaration to Bologna, open content to passage with European standards in high educational system. On base sociological given is analyses perception of the change Russian high school, subject of the reforms in educational system.

Key words: Bologna declaration, higher education in Russia, integration of Russia, two-tier education, competence.

В течение последних лет в российских вузах начался процесс перестройки высшего образования в русле так называемого Болонского процесса: проводились совещания на федеральном уровне, научно-практические конференции, изменения в учебных программах вузов, частично вводится двухступенчатое высшее образование и пр. В связи с этим возникли несколько теоретико-методологических и практических вопросов, главные среди которых таковы: во имя чего осуществляются и кому реально нужны эти изменения, достаточно ли основательно модернизировано среднее образование в России, чтобы включиться уже сейчас в этот процесс, как относится к этому процессу преподавательский состав российских вузов и, наконец, имеет ли вообще шансы на успех до 2010 г. затеянная Министерством высшего образования и науки России реформа.

Напомним читателю, что почти десять лет назад, в 1999 г., в старинном университетском городе Болонья (Франция) несколько европейских министров образования подписали совместный документ под названием «Зона европейско-

го высшего образования», который положил начало так называемому Болонскому процессу, в котором участвуют ныне более 300 европейских высших учебных заведений. Декларированная в нем цель – создание в Европе в течение десяти лет, к 2010 г., единой системы работы вузов, образование единого общеевропейского образовательного пространства или «Европы знаний». Это предполагает реформирование в европейских странах структур высшего образования с целью их сближения, сохраняя при этом сложившиеся в каждой стране фундаментальные ценности и традиции национальной системы образования. Подписанты обязались в течение десяти лет выполнить ряд условий: ввести многоуровневую систему высшего образования, поощрять мобильность студентов и преподавателей, разработать и принять совместные образовательные программы с тем, чтобы выдавать в будущем двойные, совместные дипломы по окончании вуза, включая Европейское приложение к диплому как средство уравнивания прав выпускников разных стран. Для этого необходимо использовать академические кредиты европейского образца ECTS (European Credit Transfer System) и другие условия [см. сайт ЕС: <http://www.bologna.msmt.cz/files/ECTSKeyFeatures.pdf>]. Как мы увидим, именно этот пункт наиболее сложный для выполнения российской системой образования требований интеграции в единое европейское образовательное пространство.

В 2003 г. Россия формально присоединилась к Болонской декларации, но на деле лишь с 2005 г. начала готовиться к процессу вхождения российских вузов в Болонский процесс. Приказом Министерства образования и науки РФ от 15 февраля 2005 г. утвержден «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005–2010 годы» [Добренькова, 2007, с. 106], а в 2007 г. Государственная Дума РФ утвердила законопроект правительства о введении в России двухуровневой системы высшего образования с 1 сентября 2009 г. Согласно этим решениям Министерству образования и науки РФ предстоит сократить число специальностей по стране с 670 до 50 [Артамонова, 2008, с. 151]. На обычном языке это означает также сокращение количества вузов в России: до 50 государственных университетов и до 150–200 остальных типов вузов. Возникают закономерные вопросы: кому реально нужно такое сокращение специальностей, количества вузов и студентов в стране и на какие данные опирается такое решение, ведь Россия далека от постоянного учета потребностей экономики, образования, науки и культуры в высококвалифицированных специалистах. За это время прояснилось наличие большого числа других проблем, связанных с вхождением в Болонский процесс.

Задачами данной статьи, на базе социологического анализа, являются: а) выяснение реальных возможностей выполнения вузами России принятых на себя обязательств по выполнению требований Болонского соглашения, но без разрушения фундаментальных ценностей и традиций национальной системы высшего образования (как требует Болонская Декларация и здравый смысл);

б) оценка того, насколько реально для России за пять лет (вместо десяти, как в Европе), хотя бы приблизиться к поставленным общим целям и, в) выяснение того, как воспринимаются российскими работниками высшего образования, администраторами и преподавателями требования вхождения России в Болонский процесс? На основе этого можно попытаться ответить на главный вопрос: а нужно ли реально России ускоренное вхождение в Болонский процесс в условиях, когда она не принята (и неизвестно будет ли принята) в ЕС. Ведь основная масса студентов России по материальным и другим причинам не может переехать не только из вуза своей страны в вузы европейских стран, но не наблюдается межвузовской мобильности студентов даже внутри своей страны? Или же реформаторы образования априори решили, что дипломы европейского образца должны получить лишь дети обеспеченных родителей?

В чем суть перестройки системы образования России в целях достижения единого европейского образовательного пространства? Это единство достигается, по мнению реформаторов, путем введения трех уровней обучения: «бакалавриата», «магистратуры» и «докторантуры». Первый предполагает минимум три года учебы, второй – один или два года в зависимости от того, сколько длится учеба бакалавра: если 4 года, то магистратура будет 1 год, если 3 года, то магистратура – 2 года (это на опыте европейских стран). На деле почти повсеместно в России за последние годы сложилась иная модель: бакалавриат – 4 года, магистратура – 2 года, аспирантура (очная) – 3 года. Что касается третьего уровня, докторантуры – он должен, как и аспирантура, длиться 3 года с последующей отменой последней, после приведения в исполнение ряда изменений, касающихся содержания и программ курсов аспирантуры. Докторантура завершается получением ученой степени доктора философии (Ph.D.) по определенной специальности. Указанные отклонения от европейских канонов в сроках обучения в России по новым программам допускаются Болонским процессом. Они вызваны в первую очередь тем, что в европейские университеты ученики средних школ поступают только после получения диплома о полном среднем образовании, которое в большинстве стран длится 12, а то и 14 лет.

Многими людьми этот процесс понимается упрощенно в силу того, что упор в преподнесение сути перехода к евростандартам делается на переход к трехуровневой системе (на деле, пока – к двухуровневой) и на совмещение, приближение университетских программ, которые должны быть ориентированы на европейский рынок труда, на возможность трудоустройства с учетом перспективы в течение всей жизни. Тем самым мы подходим к сути содержания интеграционного Болонского процесса, а именно, к введению упомянутой выше ECTS.

В советские времена вкладыш в диплом о высшем образовании содержал информацию о пройденных предметах и полученных оценках, к которой в 90-е годы добавилась информация об общей трудоемкости каждой дисциплины в академических часах. В Европе, однако, существует принципиально иная сис-

тема оценки полученного образования: от затратных единиц измерения, основанных на временных интервалах в Европе, перешли к условным единицам, названным «кредитами», в которых объем образования на первых двух уровнях оценивается по иной методологии, чем в России. «Каждый год обучения «весит» 60 кредитных единиц. Поэтому первому диплому (бакалавра) соответствует 180 «кредитов», а второму (магистра) – еще 120. За каждой такой единицей стоит определенное количество освоенных понятий, связей между понятиями, наработанные навыки. Предполагается, что их освоение соответствует 25 астрономическим часам общей трудоемкости, включая самостоятельную работу студентов и сдачу ими промежуточных и итоговых испытаний, все другие виды учебной работы» [Добренькова, 2007, с. 102]. Каждая дисциплина весит 4-6 кредитных единиц, две трети зачетных кредитов составляют обязательные дисциплины, остальные – дисциплины по выбору, которые студент формирует самостоятельно. Казалось бы, – все предельно просто и знакомо российскому заинтересованному читателю.

На самом деле различий между нынешней европейской «кредитной единицей» и российской системой измерения в академических часах – множество, и они заслуживают отдельного подробного рассмотрения.

Европейские стандарты образования основаны на **компетентностном подходе** к процессу образования. **Компетенция** в рабочих документах Европейского Союза (ЕС) определяется как *прирожденная склонность* (одаренность), способность (как свойства личности) и как *умение, навыки*, а сам подход предполагает постоянный учет изменяющихся потребностей общества и возможностей работодателей [Шаронова, 2008, с. 138–139]. Перечень компетенций должен постоянно подвергаться новой идентификации, т.е. речь идет, по мнению цитированного автора, о некоем образце, эталоне, о модели готового «продукта», которого ждет общество, а именно **об идеале выпускника**, о некоем кодексе идеального выпускника, а в меньшей степени о его профессиональных знаниях. «Можно сказать, компетенции в документах Европейского Союза *отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей*» (там же, с. 139), нечто напоминающее моральный кодекс строителя коммунизма периода Советского Союза, с той разницей, что идеология компетенций отражает интересы экономической эффективности и создания конкурентоспособной системы на рынке труда.

Как следует из документов Евросоюза, в них проводится четкое разграничение между понятиями «достижения в обучении» и «компетенции». В последней, 2006 г. версии документа «Регулирование образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) содержатся более четкие разграничения между понятиями «достижения в обучении» и «компетенциями». Первые – это то, что учащийся должен узнать, понять и стать способным продемонстрировать после окончания обучения и могут относиться к единичным курсам, модулям, стадиям обучения. **Компетенции** представляют собой динамическую

комбинацию знаний, понимания, навыков и способностей. В последней версии упомянутого документа они представляют **три группы свойств: а) инструментальные (познавательные, методологические, технологические и лингвистические способности; б) межличностные (индивидуальные способности, социальные навыки (взаимодействия и кооперации); в) системные свойства (относящиеся к целым системам) – комбинирование понимания, восприятия и знания, приоритет в приобретении необходимых инструментальных и межличностных компетенций).**

При более пристальном анализе выясняется, что различий между нынешней европейской «кредитной единицей» и российской системой «академических часов» – еще больше.

Во-первых, академический час в российских вузах за редким исключением включает не всю работу студентов и преподавателей, а только аудиторную. Учебные планы на бумаге, теоретически включают так называемую «самостоятельную работу» студентов, но на деле это – фикция, в силу низкой оснащенности вузов учебной литературой и компьютерами. Аудиторная нагрузка в западноевропейских университетах составляет 20–25 % учебного времени студента, остальное время – самостоятельная работа студента. Так, если в Англии аудиторная работа составляет в среднем 16 ч в неделю, в России она – до 40 ч [Добренкова, 2006, с. 104].

Во-вторых, согласно российским стандартам высшего образования, компетенция осталась на уровне учебного процесса, она остается инструментом обучения и не стала инструментом воспитания, она понимается как интегрированная характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, т.е. **ключевым стало употребление понятия «знание»**. Реально в российских вузах по-прежнему на зачетах и экзаменах оценивается именно «знание».

В-третьих, за каждой кредитной единицей на самом деле стоят не физические часы затрат, а реально освоенные знания, т.е. компетенции. Наконец, ни один вуз не обязан принимать к зачету дисциплины, освоенные студентом в другом вузе, «на стороне». В России же это повсеместно практикуется, особенно при получении второго высшего образования.

Упомянутые выше различия – **методологические, они касаются идеологии образования в разных частях света**. В Евросоюзе компетенции, как было уже отмечено, учитываются в так называемых кредит-трансферной системе организации учебного процесса, которая в России получила название «системы зачетных единиц». На Западе под «кредит-трансфер» понимается централизованная система учета студенческой нагрузки, требующая выполнения образовательных программ, предпочтительных спецификаций, результаты которой формируются образовательными терминами и приобретенными компетенциями [Шаронова, 2008, с. 142]. **В России** используется следующая трактовка, в кото-

рой отсутствует слово «компетенция»: «Кредитная система – мера трудоемкости освоения студентами образовательной программы в терминах учебного времени, требуемого для достижения установленных результатов обучения при одной форме обучения [там же].

Как видим, различия – методологического плана: в России кредиты воспринимаются как **количественная** категория, как период временных затрат, в то время как определение кредита в Евросоюзе воспринимается как **качественная характеристика** образования: каждая пройденная дисциплина, спецкурс и любая другая единица учебного плана должны обладать **набором компетенций**, которыми обеспечивается будущий специалист. Это означает, например, что при общей оценке по курсу «Деловые игры» преподаватель должен учитывать способности студентов работать командой, сплачивать команду, а при отсутствии таких компетенций, даже при отличном уровне теоретических знаний, оценка по кредиту значительно снижается. «Такая связь кредит-трансфера с компетенциями и **есть суть компетентного подхода**, поскольку работодатель на выходе может оценить качество дипломированного специалиста. Компетенция в этом случае выполняет функцию того, что у нас раньше означала характеристика специалиста» [Шаронова, 2008, с. 142]. Как отмечает тот же автор, логика Болонской реформы для европейских вузов такова: «**Компетенции** как идеал, **направление** как отрасль (общественный сектор), **профиль** как прикладная область данного направления и **квалификация** на выходе как специализация» [Шаронова, 2008, с. 143].

Из сказанного, можно сделать вывод о том, что традиционные для России государственные стандарты, стандарты «третьего поколения», вступившие в силу с 2007 г., несмотря на сходство некоторых понятий, **не имеют отношения к стандартам и рекомендациям, разработанным в ЕС**, поскольку российские касаются стандартизации только содержания образования, а европейские стандарты и рекомендации нацелены на обеспечение и изменение качества процесса обучения.

Есть множество других существенных различий образовательных систем России и Европы, которые затрудняют, а может быть и сделают невозможным реальное осуществление вхождения России в Болонский процесс.

Так, ответственность за качество образовательных программ в Европе отдается в руки общественного института контроля, включающего представителей науки (социологии науки и образования в частности), образовательных структур и работодателей, занятых, заинтересованных в данной отрасли, что отвечает потребностям рыночных отношений. В России, находящейся в процессе системных преобразований и реформ, смены типа государственного строя и формирования нового политического режима, где рыночные отношения приняли специфическую, чиновнически-преступную форму, качество образования проверяется специально созданным самими чиновниками органом – Управление надзора за качеством образования, деятельность которого, мягко говоря,

оставляет желать лучшего. Наука и работодатели к этому процессу никак не привлечены ни в финансовом, ни в административно- правовом отношении. По сути отсутствует оперативное изучение рынка труда, спроса на количество и качество специалистов с высшим образованием, определенного профиля как в государственном секторе, так и в сфере бизнеса.

Вывод очевиден – **системы высшего образования России и Европы настолько различаются на сегодняшний день, что вряд ли за оставшиеся два года их можно совместить в рамках Болонского процесса.**

Пытаясь ответить на вопрос о том, во имя чего был начат Болонский процесс в Европе и России, следует отметить, что в Европе в конце XX столетия осознали свое отставание от Соединенных Штатов Америки по объему и качеству образовательных услуг, несмотря на то, что на протяжении двух с лишним веков Европа была в авангарде общемирового процесса перестройки образования (подробнее о системах высшего образования Европы и США в XIX–XX вв. см. [Лазар, 2008]). Смысл перестройки образования для европейских стран в рамках Болонского процесса был связан с необходимостью выпуска специалистов, которые были бы конкурентоспособными на американском рынке труда, т.е. с реальным процессом массовой миграции выпускников из Европы в Америку. «Из 100 студентов, обучающихся за рубежом, 28 % едут в США, всего лишь 9 % во Францию, еще меньше – 8 % – в Германию... Иными словами, в Европу едет совсем небольшое количество молодых людей. Вот почему она, естественно, стремится построить свою образовательную систему, способную конкурировать с американской» [Добренькова, 2007, с. 105]. Болонский процесс по замыслу ставил задачу не только унификации образования для всех странах Европы, но и его перестройку в целях конкуренции с Америкой. А Россия? Разве из России студенты ездят в таком количестве учиться в Европу, что необходимо срочно интегрировать их учебные программы? Разве Россия собирается быстро и реально интегрироваться в Европейский Союз, как бывшие соцстраны Восточной Европы? Тогда во имя чего осуществляется ломка всей образовательной системы России, вместо коррекции ее контуров и содержания с учетом в первую очередь потребностей российской экономики, науки или бизнеса?

Российские власти на всех уровнях объявляют вхождение страны в Болонский процесс необходимым звеном интеграции с Европой, **взаимовыгодным способом** формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования, что должно привести к широкому признанию российских специалистов в Европе в ближайшие 10–15 лет. Слова красивые, однако, проанализируем, что же реально скрывается за ними.

По мнению российского обществоведа С. Кара-Мурзы, разделение учебы в вузах России на два этапа – бакалавриата и магистратуры – приведет к уничтожению того типа высшего образования и уклада вузов, которые сложились в русской культуре за 300 лет [Кара-Мурза, 2004]. При двухступенчатой систе-

ме образования студент обучается **по упрощенной программе** и получает диплом бакалавра, а затем желающие (а в некоторых вузах при наличии определенного среднего балла) могут продолжить обучение и получить через 1-2 года диплом магистра. Тем самым разрушается сложившаяся 5-летнего образования, при которой последний год посвящается практически целиком **научному исследованию или инженерно-технической разработке**, после чего следовала защита дипломного проекта. Первокурсника с первого занятия готовили к самостоятельному исследованию или проекту (не считая студенческих научных обществе – СНО). На Западе (в России сейчас тоже) первокурсника сразу начинают готовить как бакалавра. Как остроумно заметил Кара-Мурза, разница примерно такая же, как учить человека на врача или на фельдшера, и эта разница существует постоянно с первого занятия, но фельдшера нельзя доучить «до врача» за год или два. В результате, по мнению ученого, страна может остаться без полноценных специалистов, поскольку система магистратуры в Европе весьма дорога, а правительство РФ, как показывают события последних лет и последних месяцев кризиса, не увеличивает бюджетные затраты на образование в тех же пропорциях, что на армию или оборону в целом, а наоборот, сокращает их в абсолютном значении.

Министерство образования и науки приняло решение о реформе образования (да и науки тоже) без предварительного публичного обсуждения смысла и необходимости этих реформ, населению и большинству субъектов реформ не ясен смысл ломки отечественной системы образования, не вызывающей принципиальных нареканий, кроме «непонятности наших дипломов для западных работодателей». Можно было подумать, что Россия в момент принятия этих решений уже свободно поставляет интеллектуальную рабочую силу в страны Европы или что Россия уже приглашена войти в Европейский Союз. Как показывают события последних лет, дело обстоит ровно наоборот. Европейское сообщество и вовсе не готово принять Россию в свой состав, да и Россия не вполне готова и не проявляет особого желания туда идти. А количество российских студентов, которые могут за свой счет поехать учиться за границей за истекшие 5 лет не возросло, не увеличился и обмен студентами и преподавателями [Маркарова, Соломenniков, 2007]. Все это можно было наверняка делать и без ломки всей системы высшего образования России, на базе межправительственных соглашений. Кроме того, за последние 5–10 лет **не возросло даже свободная миграция студентов и преподавателей внутри России**. Для этого сегодня не существуют экономические предпосылки, которых не было в прошлом и которые не предвидятся в будущем. Где же тогда декларированная взаимовыгодность реформы?

Как же воспринимается начавшийся процесс вхождения России в Болонский процесс преподавателями и руководителями российских вузов? На базе вторичного анализа социологической информации рассмотрим отношение субъектов реформ к этому процессу. Отметим, что за рассмотренные 3 года

в журнале «Социологические исследования» опубликовано незначительное количество статей, посвященных анализу процесса вхождения России в Болонский процесс и еще пару статей в других журналах.

Так, например, методист Госуниверситета Высшей школы экономики М.А. Артамонова (Москва) опросила 368 работников более 20 государственных и негосударственных вузов разных городов (таких, как Новосибирск, Томск, Тамбов, Улан-Уде, Курск, Краснодар, Таганрог, Тюмень, Волгоград, Пермь и др.), но без представителей вузов Москвы и Санкт-Петербурга, более продвинутых в плане реформ, по которым обычно и судят об их необходимости или состоянии. Правда, по вузам Москвы и Московской области этим же автором летом 2006 г. проведено телефонное пилотажное исследование по изучению реальной ситуации по внедрению двухуровневой системы образования. **Выборка по вузам России** состоит из 82 администраторов вузов и 286 преподавателей. Опросы проводились в Москве в момент участия этих работников в различных семинарах, конференциях по вопросам Болонского процесса. Исследование имело целью выяснить отношение преподавателей и администраторов вузов к перспективе интеграции высшей школы России в европейскую систему высшего образования и «к проблемным вопросам внедрения положений Болонской декларации в практику российских вузов» [Артамонова, 2008, с. 1465].

Первый аспект указанного исследования касался **степени информированности**. Среди преподавателей с текстом Декларации знакомы **3 %**; 82 % об этом слышали от коллег или читали в СМИ, а **10 % – ничего не слышали**. Респонденты-администраторы более информированы: 63 % декларацию читали внимательно (по долгу службы), 33 % слышали от коллег или читали в СМИ. Заведующие кафедрами в меньшей степени, чем проректоры и деканы факультетов, знакомы с текстом положений [там же].

По ответам на вопрос о наличии магистратуры в вузе можно судить о реализации положения о переходе на двухуровневую систему образования, о наличии программ по направлениям. “Положительный ответ означает, что вуз... либо реализовал обучение первого цикла двухуровневой системы... либо развивает магистерские программы с привлечением внешних абитуриентов, т.е. принимает в магистратуру бакалавров из других вузов или других направлений” [там же, с. 147]. Хотя цитированный автор считает, что 67 % всех опрошенных представляют вузы, в которых нет магистратуры, 59 % респондентов-администраторов (их 82 человека) подтвердили наличие в их вузах магистратуры, а 41 % ответили отрицательно. Преподаватели в количестве 25 % – затруднились ответить, 67 % ответили отрицательно и только 8 % – положительно [там же]. Следует отметить, что новые стандарты образовательных программ, обеспечившие реализацию этого перехода – начали действовать с 2008 г., поэтому особенно интересно узнать, **как обстояло дело в 2006 г.? Ведь согласно Болонской декларации и желанию российского министерства образования и науки программа перехода должна выполняться по всем аспектам в 2010 г.**

По Москве и Московской области, в которых тогда функционировали 153 учебных учреждения, позиционирующих себя как вузы [Справочник, 2006], в результате телефонного опроса, охватившего более 100 вузов региона, ситуация была такова: “Из 56 вузов, реализующих образовательные программы направлений экономики, менеджмента и социологии, в 36 есть магистерская подготовка... На сегодняшний день вузы, в которых осуществляется подготовка полного цикла обучения “4+2”, выпускающие магистров, составляет менее 1/5 от всего количества вузов Москвы и Московской области. По регионам это число еще меньше, поскольку в документах Минобразования и науки РФ фигурирует цифра 15 %. Подавляющее большинство вузов еще не реализовало полный цикл обучения по двухуровневой системе [Артамонова, 2008, с. 147–148]. Ответ на поставленный выше вопрос – очевиден.

Оценка отношения к интеграции в европейское образовательное пространство по России в целом, выраженная в упомянутом исследовании, такова. Несмотря на преимущественно отрицательное отношение публикаций в СМИ к этим переменам, опросы указанных респондентов показывают: “Среди **преподавателей** 40 % относятся к процессу в целом положительно; 30 % респондентов считают, что Россия получит больше преимуществ, чем негативных последствий от интеграции, и 10 % – однозначно положительно. Вместе с тем 47 % респондентов-преподавателей выразили отрицательное отношение: 17 % абсолютно уверены в таком отношении и 30 % считают, что негативных последствий больше, чем возможных преимуществ от интеграции России в европейское образовательное пространство” [там же, с. 148]. Отношение **администраторов** более оптимистично: положительное отношение к грядущим переменам выразили 52 %, в том числе 41 % считают, что Россия получит больше преимуществ, чем негативных последствий, а 46 % относятся отрицательно, из них 39 % полагают, что негативных последствий больше, чем возможных преимуществ [там же].

Оценка **важности включения** в этот процесс также достаточно интересна по отдельным аспектам проблемы. Так, независимо от категории респондентов, **все они рассчитывают на государственную финансовую поддержку реорганизации и внедрения Болонских положений**, а средний балл значимости этого фактора по 5-балльной системе составил 4,9 по оценке преподавателей и 4,8 по оценке администраторов [там же, с. 149]. Видимо этот оптимизм и тех и других респондентов связан с тем, что тогда, в 2006 г. они еще не знали о намерении Министерства образования существенно сократить количество вузов в России, да и кризиса еще не было. Также очень высоко оценили (4,5 и 5 баллов соответственно) – важность самостоятельного выбора источников финансирования на развитие и внедрение Болонских положений, в том числе помощи иностранных инвесторов, вузов-партнеров. Эта помощь не только не вызывает отрицательной реакции, а оценивается максимально высоко, что по мнению авторов исследования, “свидетельствует о недооценке респондентами последст-

вий содержательного изменения учебных программ и целей обучения при ориентации вуза на иностранного инвестора. Респонденты из негосударственных вузов рассчитывают на самостоятельный выбор источников финансирования“ [там же]. Тогда это звучало, но сегодня эти ожидания – смешны и иллюзорны.

В целом же мнения относительно **перспектив сотрудничества** с иностранными партнерами-инвесторами разделились. Одна группа занимает позицию “державников”, которые ничего хорошего не ждут от возможных инвестиций и выражают серьезные опасения, что содержание программ высшего образования претерпит значительные изменения, утратит “традиционную фундаментальность” и будет носить исключительно прикладной характер, что приведет к “утечке мозгов” за рубеж и к отъезду наиболее способной части молодежи. Возможная роль вузов-партнеров в этом случае будет состоять в рекрутировании кадров для европейского рынка труда [там же].

Другая группа респондентов придерживается противоположного мнения, которое состоит в том, что привлечение иностранных инвестиций в сферу высшего образования позволит улучшить материальную базу вузов, создать “нормальную” инфраструктуру и осуществить информатизацию учебного процесса, в частности, стимулировать дистанционное обучение, позволяющее улучшить доступность высшего образования независимо от социально-экономического уровня развития регионов [там же, с. 150]. Но при этом отмечают, что если привлечение инвестиций и необходимо, то должны быть правила, ограничивающие поступление на российский рынок образовательных услуг низкого качества.

Нетрудно видеть, что доля истины существует в опасениях и надеждах обеих групп. Однако любая инвестиция в условиях рыночной экономики предполагает финансовую отдачу, определенную выгоду для себя, инвестора. Не думаю, что европейские или американские учебные заведения или другие зарубежные инвесторы способны нынче быть абсолютно бескорыстны, спонсировать российские вузы или науку из “любви к России”. Последствия, которых они опасаются (и о которых мы также писали в свое время в связи с грантовой системой зарубежных фондов для российской науки) – “утечка лучших мозгов на Запад” – реальна как в прошлом, так и в настоящем времени [см.: Лазар, 2006]. Так почему же они исключаются в будущем? Что касается увеличения доступности высшего образования в целом или через дистанционное обучение в России – нам оно представляется весьма проблематичным, так как на деле за последние 15 лет в России наблюдается резкое уменьшение количества поступивших в вузы выпускников средних школ. По этому показателю Россия ощутимо отстает от развитых европейских стран, да и количество компьютеров на душу населения в России явно не больше, а меньше чем в европейских странах. Так где же обещанная министерством взаимовыгодность Болонского процесса?

Представляет несомненный практический интерес и аспект, связанный с *самостоятельным выбором образовательных программ*, которые вузы должны изменить в соответствии с Болонскими рекомендациями, со сроками их реа-

лизации. Этот вопрос вызывает затруднения у 15 % респондентов, как вызывает он затруднения у многих других вузов страны. Есть официальный срок Плана внедрения Болонских соглашений – 2010 г., есть и решение Госдумы РФ о сроках перехода к новым программам двухуровневого образования – 1 сентября 2009 г.

Однако представители вузов России в большинстве своем не готовы к проявлению демократии, не санкционированной органами управления образованием (у нас ведь “управляемая демократия”). Кроме того, в вузах России существуют стандарты высшего образования, которые делятся на федеральные и региональные. А при их исполнении наблюдается, на наш взгляд, явное “перетягивание одеяла на себя” со стороны отдельных кафедр, по крайней мере, в технических вузах, когда решается вопрос о введении социально-гуманитарных дисциплин по этим региональным стандартам. Не говоря при этом о качестве многих образовательных программ в вузах. Далеко ходить за примерами не надо: в РГГМУ не читаются ни на одном факультете такие курсы, как этика, эстетика, а социология или политология читается всего в четырех группах на отдельных факультетах. Да и те, которые читаются как обязательные дисциплины по федеральным стандартам – философия, история, культурология, экономические курсы – сокращены до одного семестра, часто без семинарских занятий. Самостоятельная работа для большинства из них, как в РГГМУ, так и в других вузах провинции, превращается в фикцию, когда в библиотеках вузов совсем мало литературы или нет даже учебников по социально-гуманитарным наукам. Стоит ли удивляться после этого, что на деле гуманитаризация высшего образования в России не произошла, что падает общеобразовательный уровень и качество знаний выпускника вуза. И все эти изменения произошли как раз после заявления России о намерении присоединиться к Болонскому процессу.

В рассмотренном нами исследовании получило высокую оценку (4 – у преподавателей и 5 – у администраторов) введение двухуровневой структуры образовательных программ (бакалавр+магистр), которое рассматривается как один из наиболее важных инструментов реализации Болонских соглашений в своих вузах. Но при этом важность сохранения специалитета (5-летнего образования) для отдельных образовательных программ оценивается респондентами даже выше, чем введение двухуровневых программ [Артамонова, 2008, с.150]. **Это противоречие, по мнению социолога “свидетельствует о неготовности большого числа вузов отказаться от привычных схем, с одной стороны, а с другой – о высокой оценке традиционной системы высшей школы”** [там же].

Другой важный вывод исследования касается академической мобильности преподавателей, которая получила низкий балл, низкую оценку (3 балла). Это – реальная, даже пессимистическая оценка, так как в России и в СССР межвузовская и межгосударственная мобильность преподавателей всегда была низкой. Причин много, но сами преподаватели отметили в качестве одной из решающих **незнание иностранных языков: 58 % представителей вузов не владеют ни-**

каким иностранным языком, одним из решающих ресурсов межгосударственной мобильности.

Намного оптимистичнее оценили респонденты возможность мобильности студентов (4 и 4,5 балла), однако отметили при этом, что вузы, вовлеченные в проекты сотрудничества с иностранными вузами, **испытывают серьезные трудности с совмещением учебных планов и содержанием образовательных программ** [там же, с. 151].

Реально возможно, и это получило достойную оценку, **расширение приема иностранных студентов из бывших союзных республик**, в то время как расширение приема студентов из стран Европы и Азии осознается как важный компонент развития вузов, но при этом руководителей вузов интересует **привлечение средств иностранных граждан**, хотя для этого, как отмечают респонденты, нет достаточной нормативно-правовой базы.

Наконец, степень внедрения информационных технологий в организации учебного процесса преподаватели оценили крайне низко, от 1 до 3 баллов, хотя администраторы в большей степени осознают необходимость перехода на электронные технологии, но средний балл в 3,8 свидетельствует также о недооценке этого фактора в развитии вуза [там же]. Видимо, эти оценки связаны с достаточно низким уровнем компьютерной грамотности респондентов, так как 59 % опрошенных затруднились оценить свой уровень владения компьютером.

Анализ результатов исследования позволил его автору сделать еще несколько выводов. Информированность российского вузовского сообщества о Болонском процессе в целом еще недостаточна, а в плане его реализации на сегодняшний день лишь 1/5 часть вузов России перешла на двухуровневую систему подготовки студентов. Вузовская общественность **рассчитывает по-прежнему на патернализм государства**, так как 98 % респондентов выступают за государственное финансирование, хотя и допускают возможность привлечения иных источников финансирования, в том числе помощь иностранных инвесторов и оказание населению платных образовательных услуг.

На базе этих материалов и информации о реформе высшего образования, содержащейся в выступлениях министра высшего образования и науки, можем и мы сделать **ряд выводов**.

– Включение России в Болонский процесс носит лихорадочный характер: то, что в Европейских странах, с их более или менее сходными системами высшего образования, предполагается осуществить за 10 лет, Россия хочет завершить за 5 лет или даже меньше, что нереально, авантюрно. Приведенные результаты исследования этот вывод подтверждают. Нереальность реформы связана также и с наличием существенных различий в системах образования России и Европы, в оценке итогов профессиональной подготовки выпускника (компетенции и знаний). Вхождение в Болонский процесс требует незамедлительного публичного обсуждения на федеральном уровне заинтересованными сторонами и его существенного переосмысления и перестройки.

– Реально этот процесс **не станет взаимовыгодным**, так как выпускники европейских вузов вряд ли в обозреваемом будущем захотят жить и работать в России. Обратный же процесс налицо: выпускники российских вузов стремятся эмигрировать, жить и работать за границей, в частности, в США или Европе.

– Одна из рекомендаций Болонской декларации состояла в том, чтобы выполнение Болонских рекомендаций не разрушало фундаментальных ценностей и традиций национальной системы высшего образования. Изменения, произошедшие в российской системе высшего образования в связи с переходом на двухуровневое образование, на деле **разрушают сложившуюся в России систему пятилетнего высшего образования и его уклад**, которая получила высокую оценку субъектов реформ в ходе их опроса.

Наконец, патерналистские настроения администраторов и преподавателей относительно увеличения государственного финансирования высшего образования не оправданы, иллюзорны. Российское правительство неуклонно и постоянно заявляет и на деле осуществляет постепенное **самоустранение от финансирования образования и науки**, предоставляя вузам возможность коммерциализировать свою деятельность. Это – ошибка по той причине, что крупный и средний бизнес в России реально не участвует в процессе подготовки специалистов, как в Европе и США, в формировании рынка труда для выпускников вузов. Поэтому коммерциализация принимает все более уродливые формы, приводя к профанации высшего образования и резкому снижению его уровня.

Литература

1. *Артамонова М.В.* Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство // Социс, 2008, № 1.
2. Высшие учебные заведения Москвы и Московской области: Справочник 2006–2007. – М., 2006.
3. *Добренькова Е.В.* Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социс, 2007, № 6.
4. *Кара-Мурза С.* Минобр готовит катастрофу // Росбалт, 2004, 11 декабря.
5. *Лазар М.Г.* Гранты, научный прогресс и мораль // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. Международный ежегодник, выпуск XXII. – СПб: изд. Политех. ун-та, 2006.
6. *Лазар М.Г.* Университеты, академии и развитие науки: исторические типы отношений // Ученые записки РГГМУ, 2008, № 7.
7. *Макарова М.Н., Соломенников В.С.* Болонский процесс: мнения и ожидания // Социс, 2007, № 6.
8. *Шаронова С.А.* Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социс, 2008, № 1.