

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. БАЙДЕНКО, профессор
Исследовательский центр
проблем качества подготовки
специалистов

Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ (статья третья)*

В статье предпринята попытка раскрыть три главных аспекта гуманистической направленности Болонского процесса: социальное измерение; студентоцентрированную ориентацию как миссию высшего образования; нравственно-этические императивы, предъявляемые современностью высшим учебным заведениям, преподаванию, научным исследованиям и управлению.

Ключевые слова: гуманистическая направленность; социальное измерение; студентоцентрированность высшего образования; ключевые компетенции; культурные, этические, моральные, нравственные принципы; академические ценности.

«Министры должны подтвердить свою приверженность культурному наследию Европы как живой и развивающейся традиции, которую университеты получают, обогащают и передают следующим поколениям. Эта традиция богата гуманистическими ценностями, которые ни в коем случае не противоречат научным и технологическим преобразованиям развитых демократических обществ»
(Болонский семинар «Культурное наследие и академические ценности европейского университета», Ватикан, 30 марта – 1 апреля 2006 г.)

Введение

В заглавие статьи мы вынесли два ключевых словосочетания: «гуманистическая направленность» и «подлинные болонские реформы». Тем самым мы хотим подчеркнуть базовую ценностную парадигму Болонского процесса – ориентировать массовое (а отнюдь не только элитарное) высшее образование на обогащение человека «капиталом компетенций», необходимых для его «успешной жизни в современном обществе»¹. При этом важно, что *только* полное (системное, целостное), т.е. подлинное развертывание болонских преобразований как на всем Европейском пространстве высшего образования, так и в его «национальных квартирах» способно реализовать их мощный гуманистический потенциал.

«Человеческое измерение» болонских реформ без труда усматривается практически в каждой повестке многочисленных болонских семинаров, в разработанных

«доболонских» и возникших «изнутри» Болонского процесса инструментах, концепциях, механизмах, в его методологической и нормативно-методической оснащенности (см. вторую статью цикла).

Выдвинутые за прошедшее «болонское десятилетие» идеи, – касаются ли они подготовки высшего образования как общественного блага и общественной ответственности (что, само собой разумеется, требует должного государственно-общественного финансирования), или его социального измерения, призванного соблюсти равноправие как при допуске к высококачественному высшему образованию, так и при его завершении², или «первооруженческих» концептов вроде «результатов обучения», «компетенций», «студентоцентрированности», «трудоустраиваемости», или, наконец, системообразующей цели болонских реформ (повышение качества высшего образования есть базовое условие для обес-

* Первые две опубликованы в №7 и №9 за 2009 г.

печения релевантности и сопоставимости), – несут в себе гуманистический идеал европейского академического сообщества, принявшего Болонский процесс как императив для своего постепенного, конструктивного и небеспроблемного концептуально-методологического и дидактического «переоснащения»³.

В конечном счете смысл Болонского процесса можно коротко свести к требованию реформировать высшее образование таким образом, чтобы студенты, выпускники и преподаватели вузов обладали подготовкой, «позволяющей им реагировать на изменяющиеся потребности быстро развивающегося общества» [2]. Но это и есть стягивающий гуманистический полюс Болонского процесса.

Проведение болонских реформ в различных системах высшего образования затягивается или терпит неудачу всякий раз, когда нарушается их имманентно эволюционный характер⁴, когда не обеспечивается их ресурсная (финансовая, организационно-управленческая, структурная, концептуальная, правовая, педагогическая, социально-психологическая) достаточность, когда «нисходящим потоком» («сверху вниз») административных энергетик стремятся подменить «восходящий» («снизу вверх») вектор их реализации. Успешные болонские преобразования в страновом масштабе рождаются из синергии инициатив «верхов» и готовности вузовских профессорско-преподавательских и студенческих коллективов применять ценности, философию и инструментарий преобразований как свои собственные (через установление с «верхами» позитивного климата коммуникаций).

Из спектра гуманистически ориентированных составляющих Болонского процесса мы остановились на трех: социальном измерении; студентоцентрированности обучения как миссии высшего образования; этической и нравственной ответственности высшей школы. Чем обусловлен этот выбор? Как нам представляется – актуально-

стью именно этих направлений в проведении болонских преобразований в России.

Императив социального измерения призван положить допустимый предел неолиберальным намерениям наших «рыночников» с их тенденцией переносить практики делового мира в общественную сферу. Отношения между рынком труда и высшим образованием должны быть деликатно сбалансированными. На этапе совершенствования своей аккредитационной культуры отечественному образованию следует, надо полагать, развивать системы обеспечения качества, касающиеся прежде всего социальных вопросов. Быть может, пришла пора углублять социообразовательную политику в плане ее большей стратегической направленности, взвешенности и конструктивности.

Студентоцентрированность обучения предполагает системные дидактические преобразования, которые приведут к освоению новых принципов структурирования образовательных программ, где результаты обучения выступают индикаторами компетенций, а компетенции рассматриваются как дескрипторы образовательных результатов.

Внедрение компетентностного подхода сопровождается обновлением образовательных технологий, при которых инициируется процесс учения вместо процесса обучения, развивается практика оценивания (как говорит М. Люссо, «...оценка никогда не является конечным актом, но выступает перманентным вектором внутри образовательного процесса» [3]).

Наконец, применительно к российскому высшему образованию, к сожалению, справедливо горькое наблюдение Питера Скотта: «в современном университете вопросы нравственности отходят на второй план, а если быть более точным, – отмечается тенденция рассматривать этические проблемы как методологические, а не как фундаментальные, напрямую связанные с ключевой миссией университета» [5].

Социальное измерение

Прежде всего заметим, что в самой Болонской декларации (1999 г.) нет упоминания о социальном измерении высшего образования. Но десять лет спустя (2009 г.) в Левенском коммюнике оно значится первым в числе приоритетов высшего образования на грядущее десятилетие (это еще одно свидетельство концептуально-ценностного динамизма Болонского процесса). В коммюнике определено, что «студенческий контингент высшей школы» должен отражать многообразие... населения» и что «каждая страна-участница должна установить показатели роста общего участия в высшем образовании и роста участия недопредставленных групп, которые должны быть достигнуты к концу следующего десятилетия» (к 2020 г. – В.Б.) [2].

В связи с этим интерес представляют некоторые данные по странам Евросоюза. Доля поступающих в вузы в возрасте 18–20 лет составила в 2006 г. 33%, а это означает, что треть населения данной возрастной категории продолжает свое образование в высших учебных заведениях. «По имеющимся данным, большинство поступающих в вузы выбирают традиционные пути. В странах ЕС поступающие составляют 85% от числа получивших аттестат о среднем образовании. Более того, в половине стран Болонского процесса в вузы поступают не менее 89% таких выпускников, однако их число в разных странах сильно отличается» [6]. Следует подчеркнуть, что в общественном мнении государств, входящих в ЕС, акцентируется (в части социального измерения) статья 13 Конвенции ООН по экономическим, социальным и культурным правам, в которой записано: «Высшее образование необходимо сделать одинаково доступным для всех на основе их способностей, добиваясь этого всеми доступными средствами и особенно путем постепенного введения бесплатного образования» [7, с. 362].

С позиций социального измерения одной из основных целей высшего образова-

ния является обеспечение общественного согласия и социальной справедливости. «Следовательно, – отмечалось в Афинах, – эта же цель должна быть главной при создании Европейского пространства высшего образования» [Там же].

Социальная политика в отношении студентов должна затрагивать две области: доступ к высшему образованию и социальную поддержку. Доступ призван быть равным и неограниченным и расширять участие так называемых недостаточно представленных и социально неблагополучных групп населения. Социальная поддержка студентов предполагает создание соответствующей социальной инфраструктуры, куда входят «желаемая система финансовой поддержки⁵; хорошие жизненные условия; социальное страхование с «широким покрытием»; доступное медицинское обслуживание; соответствующее академическое, социальное и юридическое руководство и консультирование; дополнительная работа и служба профориентации» [7, с. 363–364].

Еще на старте Болонского процесса (по крайней мере, начиная с Пражского коммюнике 2001 г.) была поддержана идея о высшем образовании как общественном благе и ответственности общества. Эта важнейшая характеристика социального измерения высшего образования радикально противостоит неолиберальным толкованиям высшего образования как предмета потребления. Будучи общественным благом, высшее образование, во-первых, доступно всем, во-вторых, не является сферой конкуренции и, в-третьих, не допускает исключений. Напротив, рыночное понимание высшего образования, естественно, предполагает, что оно, во-первых, доступно лишь ограниченному числу лиц и, во-вторых, подчиняется рыночным законам. Разумеется, в странах, входящих в Болонский клуб, встречаются проводники взглядов, согласно которым экономическая точка зрения предлагает оптимальный путь к тому, чтобы сделать высшее образование общественным благом. Но

гораздо более приемлемой оказалась позиция, рассматривающая высшее образование и как предмет потребления, и как общественное благо, т.е. как комбинированное благо. Официальная версия (как она выражена в текстах болонских коммюнике и семинаров) сводится к тому, что «высшее образование через обеспечение его массовости может стать рычагом для социальных перемен, социальной мобильности и социального единства» [7, с. 363].

На международном семинаре «Ответственность общества за высшее образование и научные исследования» (Страсбург, сентябрь 2004 г.) настоятельно рекомендовалось видеть в высшем образовании сферу стратегического вложения капитала, а не потребителя ресурсов, и в силу этого «государственное финансирование должно оставаться основным источником его поддержки». В седьмом тезисе Рекомендаций органам власти и Группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) говорится: «В условиях растущей необходимости разделения затрат в высшем образовании, когда на студентов и их семьи может быть перенесена большая часть прямых затрат, государственные власти в качестве основы для будущих действий стимулируют исследования и дискуссии по различным инструментам, таким как плата за обучение, студенческие гранты, стипендии, ссуды и т.д., а также по таким вопросам, как равенство возможностей, эффективность системы, социальное единство... долгосрочные последствия для государственного финансирования и др.» [8, с. 191]. Подобная принципиальная позиция была подтверждена на официальных болонских семинарах в Сорбонне (январь 2005 г.) и в Будапеште (ноябрь 2008 г.). На последнем семинаре, в частности, было заявлено, что «... *социальное измерение* Болонского процесса – это не изолированный аспект или очередной элемент в болонском словаре, а *трансверсальное измерение*, которое должно быть присуще каждому компоненту Болонского процесса» (курсив наш.

– В.Б.). Это означает, что все действия в рамках Болонского процесса должны осуществляться с учетом социального измерения. Те меры, которые могут повредить ему, должны быть исключены. Участники семинара единодушны в том, что «необходимо разработать соответствующие показатели по социальному измерению систем высшего образования и внедрить систему мониторинга, с тем чтобы оценить социальный эффект существующей практики и возможных изменений в политике. Кроме того, поскольку социальное измерение тесно связано с качеством образования, показатели по нему должны быть включены в систему обеспечения качества» [9].

Однако и в социально-ориентированной Европе все сильнее заявляют о себе маркетинговые подходы. Профессор Марек Квик из Познанского университета в докладе на Гентском семинаре в мае 2008 г. говорил о трех видах вызовов для европейского высшего образования на макро-, мезо- и микроуровнях: европейском, национальном и вузовском. (Теме вызовов и рисков будет посвящена наша четвертая статья.) К первым он относит «новые рассуждения Евросоюза и OECD о высшем образовании, согласно которым аргументы социальной справедливости (высшее образование для человека) уже второстепенны по отношению к экономическим соображениям»⁶. (Это, в свою очередь, порождает вопрос о том, как обеспечить баланс между экономическими функциями высшего образования и его широкой социальной миссией – обеспечить равенство и доступность).

Ко вторым М. Квик причисляет проблему будущих взаимоотношений между государством и рынком, особенно в части защиты вузов от сбоя рыночных механизмов в условиях квази-рыночной экономики. Профессор задает два вопроса. Как финансировать расширение доступа к высшему образованию, т.е. как подкрепить основание для социальной справедливости и социальной сплоченности? Где найти источники средств для расширения высшего образования?

В числе третьих профессор называет, во-первых, вызов традиционным академическим ценностям, который бросают им академический капитализм и академическое предпринимательство, и, во-вторых, усиление менеджериализма и конкуренции, порожаемых нехваткой средств.

Из многочисленных выводов сделанных М. Квиком, выделим два. *Первый*: «Развитие Европейского пространства высшего образования в качестве своей твердой основы требует государственного финансирования. Основное финансирование является государственным; дополнительное (добавочное) финансирование идет из негосударственных источников». *Второй*: «Введение любых механизмов распределения затрат (платы) должно компенсироваться системами займов и грантов. Необходимо поддерживать разные модели финансирования высшего образования в Европе» [11].

Можно полагать, что Болонский процесс в своей социально-ценностной ориентации для современной России является особенно востребованным.

Студентоцентрированность обучения как миссия высшего образования

Пражское коммюнике (2001 г.) дополнило основные принципы Болонского процесса акцентом на усилении роли студентов в предстоящих реформах по двум направлениям: 1) активизация участия европейских и национальных студенческих союзов как партнеров Болонского процесса («студенты в Болонском процессе»); 2) формирование гибких образовательных путей и диверсифицированных способов доступа («Болонский процесс для студентов»).

Европейское студенчество еще в начале болонских реформ (а в последние годы все более настойчиво и критически) заявляло о своей убежденности в том, что «...значение высшего образования шире его ценности для экономического благополучия и для

рынка труда» [7, с. 59]. Вместе с наиболее дальновидными экспертами студенты высказывали опасения, что вузы будут «производить выпускников», «изготовленных» для ограниченной ниши рынка и имеющих краткосрочные перспективы, вместо того чтобы сосредоточиться на всем диапазоне академических навыков, которые бы позволяли выпускникам приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим потребностям» [7, с. 62], и что «узкая ориентация степеней бакалавра на определенную с государственной точки зрения краткосрочную трудоустроиваемость часто имеет следствием учебные программы, содержание которых в большей степени (хотя и опосредованно) устанавливается национальными работодателями» [7, с. 62].

Надо признать: студенческий взгляд оказал если не корректирующее, то весьма конструктивное воздействие на формирование в лоне Болонского процесса студентоцентрированной ориентации высшего образования. В чем состоит суть этой направленности и какими новыми основательными дидактическими сдвигами она с неизбежностью будет оборачиваться для высшего образования?

Прежде всего, это ведет к далеко идущим изменениям подходов к преподаванию, «когда во многих, традиционно центрированных на преподавателе системах начинают размышлять над тем, как поместить в центр внимания потребности студентов. Такое изменение фокуса ощущается во внутренней культуре качества преподавания, для которой характерно повышенное внимание к эффективности преподавания и обучения, а также к службам поддержки студентов»⁷ [2, с. 146].

Создание студентоцентрированной среды обучения достигается через полноценную реализацию компетентного подхода. Нельзя не сказать, что в академических кругах европейских университетов (особенно классического толка) немало было (и встречается сейчас) скептиков по части этой «дидактической перезагрузки»,

так как подобные изменения требуют не только пересмотра образовательных программ, но и освоения новых компетенций преподавателями, формирования систем дополнительного обеспечения, сопровождения и консультирования студентов, введения новых методов и форм педагогической и учебной деятельности, а также современных концепций оценивания. Такой подход оказывает воздействие прежде всего на образовательную деятельность и организацию обучения, которые начинают определяться запросами студентов. «Он влияет также на оценивание, смещая акценты с входных факторов на результаты, процессы и на ситуации обучающихся» [14, с. 16]. Именно в рамках этого подхода возникает интерес к компетенциям и результатам обучения. Это ведет к изменению роли преподавателя, иной организации обучения, большей вовлеченности студентов, побуждая их «работать с оригинальной информацией, пользоваться более разнообразными формами доступа к информации и ее оценки» [Там же].

Исследователи справедливо полагают, что изменение педагогического мышления последует за реформой структуры высшего образования, а не впереди нее. Уместно заметить, что здесь есть и терминологическая проблема, когда используемый в национальных образовательных системах «болонский глоссарий» оказывается не только не совсем понятным, но и отторгаемым, как заимствованный извне. По этому поводу Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт резонно отмечают, что «реализация того, что выглядит как единый европейский процесс, меняется в зависимости от национальных контекстов, в которых проходят реформы. Еще одной причиной проблем с терминологией, несомненно, является тот факт, что «болонский язык» разрабатывается слишком узким кругом «европейских специалистов» и при этом процессу распространения идеи уделяется недостаточно внимания» [4, с. 89].

Студентоцентрированный характер об-

разования, «обустраивающийся» в европейской и национальных системах высшей школы, выступает многофакторным по своим истокам и многоплановым по своему продуктивному воздействию явлением. Ему надлежит усилить гуманистическую актуализацию высшего образования, делая его благорасположенным по отношению к массовому студенту, расширяя зоны его ответственности, прав и возможностей и приготавливая его к жизни в условиях сложной, динамичной и противоречивой среды.

Впрочем, это означает, что высшее образование станет более восприимчивым к запросам и возможностям студентов, делаясь одновременно сензитивным по отношению к императивам, предъявляемым ему современностью.

Этическая и нравственная ответственность высшей школы

Культурные, этические и нравственные координаты гуманистического пространства европейского высшего образования и Болонского процесса обсуждались в той или иной мере на многих официальных болонских семинарах. Проблемы этики применительно как к преподаванию, так и к научным исследованиям стали предметом коллективного размышления на Международной конференции по этическим и моральным принципам в высшем образовании и науке, организованной Европейским центром ЮНЕСКО/СЕРЕС (2004 г.). Вопросы же культурного наследия и академических ценностей рассматривались на болонском семинаре в Ватикане весной 2006 г.

Нам давно, увы, не доводилось слышать столь освежающих и ободряющих слов, суждений и мыслей, какие были преподнесены Европе в середине прошедшего болонского десятилетия! У нас в отечестве все больше преобладает тематика по поводу новых организационно-экономических механизмов в образовании, образовательных услуг в обмен на деньги, упорядочения сети вузов на основе ужесточения аккредитационных критериев да принципиально не под-

лежащих критике ЕГЭ. Много слов сказано и о благотворном воздействии, которое приоритетный национальный проект оказал на уставшую от многочисленных и многолетних реформ, длительного недофинансирования, коммерциализации и рыночного попустительства образовательную систему... А тут с «другой стороны» донеслись дорогие для нашего слуха слова: «этические и моральные измерения высшего образования», «интеллектуальные и культурные обязанности университетов», «этическая миссия вузов», «высокие идеалы в институциональном сообществе», «возвышенные моральные принципы в преподавании и обучении», «свободный обмен идеями и свобода выражения», «защита базовых академических и этических ценностей», «академическая честность», «интеллектуальная свобода и социальная ответственность», «принятие этических стандартов», «веление совести», «интеллектуальное и нравственное единение»...

Читаем:

– «Как бы ни были важны университеты для обеспечения экономического благосостояния в глобальной экономике знаний, они не могут рассматриваться просто как «фабрики» по производству науки, техники... и специалистов...»

– «...Университеты нельзя рассматривать как институты, свободные от ценностей. *Те ценности и этические стандарты, которым они следуют... помогут в формировании морального уклада общества...*»

– «Недостаточно следовать высоким моральным стандартам на уровне риторики. Очень важно, *чтобы такие стандарты соблюдались и воплощались в жизнь в каждом аспекте работы высшего учебного заведения...*» (курсив наш. – В.Б.) [8, с. 186].

– «Академический персонал, студенты и сотрудники должны играть существенную роль в контроле над тем, чтобы коммерческая деятельность и стремление к росту доходов не наносили ущерба качеству обучения, результатам обучения или

интеллектуальным стандартам их учебных заведений» [4, с. 188].

– «Очень важно, чтобы эта этическая и моральная ответственность, ставшая в XXI столетии более важной, чем когда-либо прежде, рассматривалась с полным осознанием последствий радикального и быстрого расширения миссии университета в обществе знаний» [4, с. 185–186].

Бухарестская декларация провозглашает 17 принципов и разводит их по следующим группам.

- *Академический дух, культура и сообщество* (уважение достоинства человека, доступность образования, участие в общественных действиях, активная гражданская позиция, отсутствие дискриминации; вузы не могут уклоняться от ответственности перед обществом за последовательное обеспечение высшего образования как общественного блага; недостаток государственного финансирования способен нанести ущерб идее высшего образования как общественного блага).

- *Высокие моральные принципы в процессах преподавания и обучения* (честность, доверие, справедливость, уважение, надежность и ответственность; воспитание честности надо начинать с себя, «не допуская никаких форм обмана, лжи, мошенничества, воровства и других неблагоприятных поступков»; взаимное доверие между всеми членами академического сообщества; справедливость в преподавании и оценивании должна основываться на прозрачных, предсказуемых, непротиворечивых и объективных критериях; свободный обмен идеями и свобода выражения; ответственность всех членов академического сообщества).

- *Демократия и этика в руководстве и управлении* (руководители вузов в условиях ведения предпринимательской и коммерческой деятельности должны создавать благоприятные условия не только для подобного рода деятельности, но и для защиты базовых академических и этических ценностей; поддержка участия академического сообщества, включая преподавателей и сту-

дентов, в принятии решений; президенты и ректоры призваны быть ответственны за моральное лидерство; «заслуживает внимания идея этического аудита как части деятельности высшего учебного заведения»).

- *Академическая честность и социальная ответственность научных исследований* (интеллектуальная свобода и ответственность – не противоречащие друг другу, но усиливающие друг друга принципы; моральная честность, ответственность в выполнении исследовательской работы и принятие этических стандартов; неприятие поверхностности, бессодержательности, нечестности, коррупции и безнаказанности; интеллектуальное и нравственное единение, основанное на ценностях культуры; отказ от проектов по научным и этическим соображениям по велению совести).

Для воплощения этических ценностей и принципов необходимо:

- «обеспечить баланс между функцией высшего образования как общественного блага и коммерциализацией услуг, сохраняя при этом фундаментальные ценности и дух» [8, с. 189];
- утвердить ценности коллегиальной модели принятия решений;
- функционировать в соответствии с принципами академического поведения;
- «детально разрабатывать и провести в жизнь на институциональном, национальном... уровнях наборы этических стандартов» [Там же].

На Ватиканском семинаре с тревогой говорилось об угрозе академической свободе со стороны рыночных и технократических сил, когда преподавателей расценивают в качестве «производителей», а студентов как «потребителей». Участники авторитетного собрания говорили о важности междисциплинарного и кроссдисциплинарного диалога как условия противодействия усилению фрагментарности и специализации. «В самом деле, – отмечал в своем заключительном докладе Дж. Майкл Миллер, – перед нами стоит реальная перспектива того, что университет превратится в

некую сложную группу академических областей, которые дают только фактографические результаты, в итоге не связанные друг с другом. Если это произойдет, университет сможет обеспечить надлежащее формирование профессионала, но больше не сможет добиться формирования всесторонне развитой личности» [4, с. 29].

Мы уже цитировали в начале статьи П. Скотта. Продолжим его мысль: «Этика исследователя больше не ставит под вопрос моральный аспект финансирования научных исследований... коммерческими структурами. Вопросы нравственности научных исследований становятся более узкими...» [5].

Мы убеждены, что читатели уважаемого журнала, к какой бы конфессии они ни принадлежали, разделят вместе с нами своего рода «категорический императив» Папы Иоанна Павла II, приведенный в заключительном докладе Ватиканского семинара: «Мы должны быть убеждены в приоритете нравственного начала над техническим, в первичности человека по сравнению с вещами... Только знание в соединении с совестью может служить на благо человеческой личности. Люди науки будут реальными проводниками гуманизма, только если сохранят чувство превосходства человеческой личности над миром...» [4, с. 31].

В итоговых рекомендациях, принятых на официальном болонском семинаре, утверждается:

- важнейшая и уникальная роль европейских университетов;
- их приверженность культурному наследию Европы и гуманистическим ценностям;
- обеспечение широкой доступности высшего образования не в ущерб высокому качеству, которое должно быть присуще не только элитным вузам, но и всему пространству высшего образования;
- фундаментальная ценность институциональной автономии;
- позитивное значение единства в многообразии и многообразия в единстве.

И последняя цитата: «Процветание европейского университета будет зависеть от его способности обеспечить серьезное нравственное начало в своих образовательных программах и научных исследованиях. Мы надеемся избежать обвинения в том, что знаем цену всего, но не знаем ценности ничего» [Там же].

Вместо заключения

«Детство Болоньи» (1999–2002 гг.) – это приоритет структурного перекраивания европейского ландшафта высшего образования.

«Юность Болоньи» (2002–2009 гг.) – это смещение акцентов в сторону концептуально-методологического и содержательного наполнения реформ.

«Зрелость Болоньи» (грядущее десятилетие до 2020 г.) – это преодоление проявляемых и сегодня скепсиса и эйфории, а также отрезвленное конструктивной рефлексией прежнего опыта возможно более глубокое укоренение болонских преобразований в повседневной практике в их подлинно гуманистическом саморазвертывании.

Однако не станем предаваться «болонскому прекрасному» и склонности видеть Болонский процесс через «парадный фасад» официальных тезисов и возвышенных мыслей его адептов. Конечно, «Болонский процесс ведет к серьезным изменениям в культуре европейского высшего образования» [8, с. 185]. Но Болонский процесс уже и сейчас оказывается перед вызовами, да и сам несет в себе риски, угрозы и противоречия, в том числе опасность *утратить* социальную ориентацию, *свернуть* с собственно «болонской» стратегии (развитие уникальных качественно целостных систем высшего образования) на «лиссабонскую» стратегию (развитие *сегмента элитных вузов* под патронатом государства, работодателей и Евросоюза), *отойти* от гуманистической миссии высшего образования (через прагматический инструментализм результатов обучения) к диктату академичес-

кого капитализма и академического предпринимательства, *отдать* предпочтение рыночно-целесообразной унификации образовательных программ взамен богатства национальных традиций и школ университетской культуры. Но об этом – в заключительной статье цикла.

Примечания

¹ В проекте OECD (2005 г.) «Definition and Selection of Competencies», известном в Европе под аббревиатурой DeSeCo, к числу ключевых компетенций, необходимых человеку для успешной жизни в современном обществе, отнесены три категории: 1) интерактивное использование информационных средств и инструментов; 2) взаимодействие в гетерогенных группах; 3) способность действовать автономно. «Ключевые компетенции, – говорится в Обзоре, – должны мобилизовать познавательные, практические и творческие способности и другие психосоциальные человеческие ресурсы, как, например, установку, мотивацию и представление о ценностях» [1].

² «Речь идет об улучшении образовательной среды, устранении всех препятствий к обучению и созданию необходимых экономических условий, которые позволили бы студентам воспользоваться возможностями обучения на всех уровнях», – говорится в Левенском коммюнике министров, ответственных за высшее образование [2]. Социальным аспектам Европейского пространства высшего образования посвящены семинары и конференции в Афинах (19–20 февр. 2003), Страсбурге (24 сент. 2004), Сорбонне (27–28 янв. 2005), Будапеште (10–11 ноября 2008). Конференция OECD (8–9 дек. 2008) прошла под выразительным лозунгом: «Новые движущие силы в высшем образовании: справедливость, качество, социальная ответственность».

³ Профессор М. Люссо (президент Университета Тур, Франция) считает, что «нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования» и что следует «...вести студентов к проблемной самодостаточности» [3].

⁴ Авторы Trends V пишут: «Можно без всякого сомнения утверждать, что процесс постепенного реформирования дает и ву-

зам, и обществу больше времени для адаптации к изменениям и таким образом является скорее эволюционным, чем революционным» [4, с. 90].

⁵ «В целом они (схемы государственной поддержки. – В.Б.) основываются на универсальных компенсационных критериях и реже зависят от успеваемости (курсив наш. – В.Б.). Можно говорить о двух основных видах прямой поддержки: стипендиях (невозвращаемое содействие) и займах (возвращаемое). В странах Болонского процесса (ЕС-27. – В.Б.) доля государственного финансирования в сфере высшего образования, выделенная под обе формы содействия (стипендии и займы), в 2005 г. составила от 5% до более 20%. Почти половина стран Болонского процесса, по которым имеются данные, осуществляют схемы государственного субсидирования займов, а сами займы в странах ЕС-27 составляют около 7% расходов на высшее образование. В зоне Болонского процесса доля государственного финансирования, выделенная в виде займов, особенно велика в Швеции, Великобритании, Исландии, Норвегии, вне этой зоны – в Австралии, Новой Зеландии и Японии [6].

⁶ Эрик Фроман, бывший президент Университета Люмьер-Лион 2 (Франция) и бывший президент Европейской ассоциации университетов утверждает, что Лиссабонская стратегия (страны ЕС) видит главную цель в том, чтобы «...создать несколько высококлассных исследовательских учреждений и не беспокоиться об улучшении всей системы высшего образования и исследований. В то же время одной из целей Лиссабонской стратегии является улучшение уровня квалификации рабочей силы. При акценте на Копенгагенский процесс (охватывает системы профессионального обучения и подготовки – VET – стран Евросоюза. – В.Б.) игнорируются усилия вузов по реформированию, поскольку высшие учебные заведения не являются стороной в дискуссиях... Подобная ситуация вводит в серьезное заблуждение. Дело обстоит так, словно решения, принятые в Болонье, были оставлены в стороне... Текущие события порождают два вопроса: нет ли здесь опасности для Болонского процесса? Не станет ли процесс изменений в Европе совершенно иным в ближайшем будущем?» [10].

⁷ Например, в спецификациях на степени бакалавра и магистра наук (BSc и MSci) по химии на 2007–2008 гг. в разделе 12 «Под-

держка студентов и их учебной деятельности» в качестве обязательных условий предусматриваются: вводная программа ориентации; справочник и календарный план по курсу для первого года обучения с подробной информацией о каждом модуле; справочник по курсу для второго и третьего годов обучения; специальная компьютерная, печатающая, копировальная техника (включая сканеры) с ежедневным доступом, электронная почта, электронные журналы, возможности подключения извне колледжа; старший наставник (тьютор), несущий общую ответственность за благополучие студентов; личный наставник, помогающий решать персональные проблемы и консультирующий по учебным вопросам; студенческий офис, содействующий в решении повседневных проблем; службы поддержки преподавания и обучения, оказывающие помощь в решении вопросов карьеры и т.п. [12, 13].

Литература

1. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). OECD Project, 2005. URL: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 156–162.
3. Lussault M. L'identification des Competences: un outil Strategique indispensable a la construction des parcours de Formation. URL: <http://www.amue.fr/formation-vie-de-letudiant/metier/articles/article/seminaire-ladestlinaison-des-dipolmes-lmd-en-competences-et-la-presentation-de-lannexe-descriptive/>
4. Болонский процесс: на пути к Лондону/ Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2007. 264 с.
5. Scott P. Ethics “in” and “for” Higher Education // Higher Education in Europe. 29:4 (December 2004).
6. The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Eurostat_

- Eurostudent_social_dimension_and_mobility_indicators.pdf
7. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2004. 416 с.
 8. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 379 с.
 9. Official Bologna Process Seminar on Social Dimension "Equality in Knowledge-Based Society – How to Widen Opportunities?" (Best Practices in National Action Plans). <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2183>
 10. Froment E. Quality Assurance and the Bologna and Lisbon Objectives. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf
 11. Bologna Seminar "Bologna 2020. Unlocking Europe's potential – Contributing to a better world". Ghent, 18–20 May 2008. – http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/Bologna_Seminars/documents/Ghent/Kwiek_generalreport_tentativererecommendations.ppt
 12. Degree Programme Specification BSc Degrees in Chemistry 2007–2008. – [http://www8.imperial.ac.uk/content/dav/ad/workspaces/chemistry/Teaching/0708%20ChemPrrogSpecs%20\(ACS\).pdf](http://www8.imperial.ac.uk/content/dav/ad/workspaces/chemistry/Teaching/0708%20ChemPrrogSpecs%20(ACS).pdf)
 13. Degree Programme Specification MSci Degrees in Chemistry 2007–2008. – [http://www8.imperial.ac.uk/content/dav/ad/workspaces/chemistry/Teaching/0708%20ChemPrrogSpecs%20\(ACS\).pdf](http://www8.imperial.ac.uk/content/dav/ad/workspaces/chemistry/Teaching/0708%20ChemPrrogSpecs%20(ACS).pdf)
 14. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2006. 211 с.

BAIDENKO V. HUMANISTIC ORIENTATION OF TRUE BOLONGA REFORMS

The article attempts to reveal three main aspects of humanistic orientation of the Bologna process: social dimension; student-centeredness as a mission of higher education, moral and ethical imperatives expected from modern higher education, teaching, research and management.

Keywords: humanistic orientation; social dimension; student-centeredness of higher education; key competences; cultural, ethical, moral principles; academic values.

**Ю.И. СЕМЕНОВА, доцент
Курский государственный
университет**

Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции

Статья предлагает анализ современной системы профессиональной подготовки педагогов в учебных заведениях Франции.

Ключевые слова: подготовка педагога, высшая «нормальная» школа, педагогическая практика, институт подготовки учителей, дистанционное обучение, система педагогического образования, педагогическая компетенция.

Одной из важнейших социально-культурных задач, стоящих сегодня перед мировым сообществом, является интеграция систем образования различных стран в мировое образовательное пространство, что требует сближения национальной образовательной

системы с аналогичными структурами других стран. Важным условием успешной реализации данной задачи выступает изучение зарубежного опыта развития образования, в частности исследование теории и практики подготовки учителей в европейских странах.