

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Тамара А. Арташкина

Дальневосточный государственный университет, Владивосток, Россия

E-mail: tam.artand@gmail.com

Абстракт

Предметом данного исследования выступают социокультурные факторы, обуславливающие Болонский процесс и его результаты и свидетельствующие о неоднозначном характере происходящих в образовании перемен. Теоретическую основу исследования составили учение М.М. Бахтина о хронотопе и специальная методология культурологического исследования, предложенная В.М. Розиным, который представил такой метод как логическую последовательность определенных этапов познания.

Становление институциональных форм европейского и российского образования укладывается в логику развития двух отдельных хронотопов, совпадающих только на заключительной стадии индустриального общества техногенной цивилизации. И поскольку национальные системы образования на постсоветском пространстве развивались в русле единого хронотопа, то можно утверждать, что описанные закономерности становления российского высшего образования характерны и для них. Процессы модернизации образования не должны разрывать ткани культурных традиций. Нарушение или разрушение хотя бы одной из традиций без адекватной их замены может привести к изменению шкалы ценностей и даже к усилению негативных тенденций в развитии системы образования.

В наибольшей степени в Болонском процессе реализованы те решения и постановления, которые связаны с нострификацией дипломов о высшем образовании, в наименьшей – те, что связаны с отбором содержания. Предполагается, что система зачетных единиц и система дескрипторов на современной стадии Болонского процесса являются регуляторами содержания высшего образования. Однако реально система перезачета кредитов обслуживает юридическую процедуру нострификации дипломов об образовании. Это означает, что в практике Болонского процесса родилась своего рода антиномия.

Ключевая проблема заключается в том, каким образом, проводя модернизацию образования, сохранить свои национальные и культурные традиции в данном процессе. Наличие в современном мире нескольких региональных образовательных пространств приводит к дилемме в развитии мировой системы образования: либо мировая система образования будет иметь значительно более сложную многоуровневую структуру, чем это предусматривается Болонскими соглашениями, либо будет существенно быстрее активизироваться процесс создания единой мировой системы образования с едиными параметрами и единой организационной структурой.

Ключевые слова: Болонский процесс, хронотоп, государственная образовательная политика, модернизация образования, конвертируемость дипломов, кредиты (ECTS), образовательное пространство, традиции, дилемма.

Введение

В современных условиях любая культура, любая страна уже не могут развиваться изолированно от других культур и стран. Эта особенность социального развития может быть выражена категорией «пространство», которое используется в самых различных контекстах. С формальной точки зрения пространство – это множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые функциональной спецификой самих объектов, расстоянием между ними. Как отмечает А.С. Запесоцкий (2003, с. 236), пространство амбивалентно, для него характерны такие взаимоисключающие свойства, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость и т.д. Амбивалентность цивилизационного пространства проявляется и в области образования: в нем, например, одновременно действуют процессы интеграции и интернационализации образования и противоположные тенденции дифференциации и диверсификации. Одним из примеров интеграционных процессов в области высшего образования выступает Болонский процесс в Европейском регионе.

Европа все в большей степени осознает себя как единое целое, однако раздробленность и пестрота образовательных систем препятствуют ее единению. Россия также заинтересована в конвертируемости своих дипломов, в расширении образовательного пространства. Ее присоединение к Болонскому процессу позволяет осуществить дальнейший выход российского высшего образования на международный рынок, повысить его значимость для мирового сообщества.

Все изложенное и обусловило *актуальность* данного исследования.

Объектом исследования является Болонский процесс, основная цель которого построение европейской зоны высшего образования и обеспечение конкурентоспособности европейских вузов на мировой арене. *Предметом исследования* выступают социокультурные факторы и результаты этого процесса, свидетельствующие о неоднозначном характере происходящих в образовании перемен.

Теоретико-методологические основы исследования

В исследовании нашел свое применение широко используемый в социально-гуманитарной практике принцип историзма, который позволяет реализовать синхронный и диахронический анализ для изучения динамики социальных систем. В этой связи теоретическую основу исследования составили учение М.М. Бахтина о хронотопе как единстве пространственных и временных параметров культурного мира и специальная методология культурологического исследования, предложенная В.М. Розиным (Розин, 1994, с. 12-15). В.М. Розин утверждает, что существуют специфические культурологические методы, но не в качестве формальных операций, а как подходы в исследованиях, и выделил основные характеристики такого метода, представленные им как логическая последовательность следующих этапов познания.

Первый этап. Исследование начинается с гуманитарной проблематизации материала. Такая проблематизация эмпирического материала может носить разный характер: фиксирование «странностей», «несуразностей» изучаемой эпохи (культуры), постановка вопроса об отношениях между теми или иными явлениями, обнаружение (конструирование) противоречия в мышлении или поведении людей данной эпохи и т.д. При этом во всех случаях ставится задача осмыслить обнаруженные «странные» феномены или отношения в рамках представлений о культуре.

Второй этап – сопоставление анализируемой культуры и ее феноменов с другими культурами. Сопоставляемые культуры могут быть предшествующими в генетическом ряду, последующими или «синхронными». Важно, чтобы они существенно отличались друг от друга. Именно в таком сопоставлении различающихся культур и их феноменов можно выделить новые характеристики и описания интересующего культурного явления.

Третий этап – это попытка описать и задать «ведущие» культурные структуры и парадигмы, т.е. те, которые в значительной мере определяют особенности и характер всех прочих структур и систем в культуре, ее основной строй, обеспечивают ее устойчивость и жизнеспособность. Необходимо рассматривать все аспекты жизни культуры, ибо ни один из

них нельзя понять и оценить без учета других.

И, наконец, *четвертый этап* – объяснение тенденций и особенностей культуры, внешне противоречащих ее основному строю, основному культурному процессу. Такие процессы не случайны, без них культура мертва.

Кроме того, при обработке эмпирического материала в рамках учебного процесса нами широко использовался метод социологического наблюдения, представляющего собой прямую регистрацию событий. Общими характеристиками такого наблюдения являются: неконтролируемое или контролируемое, простое полевое (в естественных условиях учебного процесса) наблюдение.

Результаты исследования

Роль хронотопа в изучении образовательных систем

Хронотоп (дословно «время-пространство») – единство пространственных и временных параметров, направленное на выражение определенного культурного смысла. Впервые термин «хронотоп» был использован А.А. Ухтомским в психологии. Этот термин получил широкое распространение в литературоведении, а затем в эстетике благодаря трудам М.М. Бахтина. Рождение самого понятия в значительной степени было инспирировано естественнонаучными открытиями начала XX в. и кардинальными изменениями представлений о картине мира в целом. Современная культура со всей сложностью и многообразием ее социальных, национальных, ментальных и других отношений характеризуется множеством различных хронотопов.

Становление форм европейского образования укладывается в логику единого цивилизационного генотипа (см., например, Ковалев, 1999). Уже в античном обществе сложился аналог современной системы образования. В результате окончательного утверждения христианской религии на территории Европы функции контроля над системой образования взяла на себя церковная олигархия, заменившая собою римский административно-управленческий аппарат. При этом контроль церкви выступает как особая опосредованная форма государственного контроля. И даже появившееся университетское образование, носившее светский характер, все же неизбежно попадает под косвенный контроль церкви. Постепенно церковно-аристократический характер средневекового образования преодолевался сначала в университетах, позднее в академиях и далее в городских образовательных учреждениях различного типа. В эпоху Нового времени реформа В. фон Гумбольдта полностью освободила университеты от церковного влияния и сделала их центрами светской науки и образования.

В литературе также отмечается, что функциональные особенности различных европейских образовательных систем во многом зависели и зависят от степени вмешательства государства в данный процесс.

Таким образом, ***становление институциональных форм европейского образования укладывается в логику единого цивилизационного генотипа, соответствующего логике развития техногенной цивилизации.***

Истоки образования на Руси следует искать в жизни славянских племен. Древняя Русь подошла одновременно с Западной Европой к рубежу образования раннефеодального государства. Русь официально приняла христианство при правлении Владимира I Красное Солнышко в 988 г. в акте знаменитого крещения жителей Киева на Днепре. Смена веры на Руси произошла без иностранного вмешательства. Христианство, заимствованное от греков, и, в то же время, отмежеванное полностью от Запада, в конечном счете, оказалось ни Византийским, ни Западным, а русским. К XII-XIII вв. древнерусская культура достигла своего апогея и широко распространилась на огромной территории Восточной Европы. В русских княжествах открывались учебные заведения, которые на Руси именовались училищами. Упадок культурной жизни Киевской Руси в результате татаро-монгольского нашествия отразился и на образовании. Укрепление Московского государства повлекло за собой и некоторый подъем образования.

Государственная политика России в области образования как целенаправленная деятельность государства зарождалась в эпоху петровских реформ. При этом наблюдалось крайне сдержанное отношение государственной власти к развитию университетского образования,

которое рассматривалось как источник западноевропейского вольнодумства и демократии. И только в начале XIX в. с введением государственного экзамена на чин университетское образование приобретает социальный статус как важнейшее звено подготовки чиновничества.

Несмотря на различный общественно-политический строй, государственная политика России в области образования, начиная с XVII в., имела ряд общих черт, определявшихся сходными задачами, стоящими перед государством в разные исторические эпохи. Это задачи не идеологического, а общекультурного характера: создание и сохранение собственной образовательной системы; расширение собственной образовательной системы путем вовлечения в образовательный процесс все большего числа социальных слоев; формирование идеологии определенного типа; формирование и трансляция духовных ценностей новым поколениям; подготовка собственных квалифицированных кадров, способных обеспечить технический и экономический прогресс государства; контроль качества образования.

Уже столь беглый и несистематический очерк становления и развития социокультурного института образования, выполненный под углом зрения необходимости гуманитарной проблематизации исторического материала, позволяет сделать ряд важных выводов.

Вывод первый. Поэтапные диахронические изменения в институте образования свидетельствуют о том, что генезис образования сопровождается последовательным втягиванием в этот процесс все новых и новых социальных слоев, изменением функций и принципов образования.

Вывод второй. В формировании института образования, как и в культуре, можно выделить три основных последовательных процесса:

- кристаллизация ведущих образовательных структур с одновременным подавлением тех структур, которые этим ведущим структурам не отвечают;
- становление социокультурного организма института образования и государственной системы образования;
- совершенствование всех социокультурных отношений, структур и процессов уже сложившегося института образования.

Вывод третий. **Становление институциональных форм европейского и российского образования укладывается в логику развития двух отдельных хронотопов, совпадающих только на заключительной стадии индустриального общества техногенной цивилизации и в постиндустриальном обществе.**

Генезис высшего образования Российской империи

К началу XIX века в Российской империи существовали три университета – Виленский, преобразованный из Главной виленской школы в апреле 1803 г. и закрытый в 1832 г.; Дерптский (Юрьевский (1893-1919), Тартуский), основанный в 1632 г. шведским королем Густавом II Адольфом и вновь открытый Александром I в 1802 г.; Московский (1755). В 1804 г. был основан Казанский университет, а в 1805 г. открыт Харьковский университет. Если в XVIII в. наблюдается относительно регулярный процесс создания в России светских учебных заведений, то первая половина XIX в. характеризуется как время формирования системы университетского образования и время становления всей образовательной системы Российской империи. Именно в этот период государство берет на себя функции контроля образовательной деятельности. На протяжении всего XIX в. проводились неоднократные реформы системы образования. Анализ проводимых правительством реформ в области просвещения и цензуры, позволяет выявить целый ряд устойчивых закономерностей, к которым, прежде всего, следует отнести смену предусмотренной университетским уставом степени автономии университетов, требования в области нравственных устоев и формирования мировоззрения, формирование в стране системы профессионального образования. При этом на протяжении всего XIX столетия наблюдается постоянное балансирование царского правительства между необходимостью развития отечественной образовательной системы, расширением собственного образовательного пространства и потребностью сохранения самодержавной формы монархического правления. Политика контрреформ в области просвещения всегда имела целью восстановление и кон-

сервацию типа личности, отвечающего потребностям самодержавной формы монархического правления. Поворот к реакции в области народного просвещения, политика контрреформ всегда наступала на спаде либерального или демократического движения в стране, в ходе которого формировались новые идеалы, нравственные убеждения, новый тип личности, которые, как правило, являлись следствием постоянно нарастающего процесса постепенной интеграции российской культуры в западноевропейскую (общемировую).

С первых дней Октябрьской революции 1917 г. началась революционная перестройка всей системы народного образования. Советская высшая школа унаследовала традиции отечественной высшей школы XIX в. Даже в области идеологии наблюдалась устойчивая тенденция: изменилось содержание идеологии (в XIX в. – православие, в годы советской власти – коммунистические идеи), а цели, задачи, организационные принципы и методы взаимодействия со студенческой аудиторией сохранились прежними. В 60-е гг. XX в. в отечественной высшей школе, помимо государственного контроля, начинает действовать в полном объеме система контроля собственной образовательной деятельности. Данная система функционирует до сих пор, правда, возможно не в таком объеме, как это было ранее. Со второй половины XX в. система высшего образования страны начинает приобретать признаки закрытой системы.

Так же, как и в XIX в., и в годы советской власти государственная политика в области образования подчиняется определенному событийному ряду. В данной последовательности легко прослеживается определенная тенденция, которая находит свое непосредственное отражение в постановлениях коммунистической партии, советского правительства и нормативных документах Министерства образования: новые идеалы, нравственные убеждения, новый тип личности рождались в периоды либерального или демократического движения в стране; на спаде либерально-демократического движения наблюдался поворот к реакции в области мировоззрения, борьба с инакомыслием; в периоды поступательного развития общества, как правило, реализуется потребность общества и государства в качественной профессиональной подготовке необходимых этому обществу кадров.

Становление государственной политики России в области образования в 1990-е гг. проходило в новых условиях, вызванных изменениями в государственно-политическом и социально-экономическом устройстве страны. Последовательность и преемственность государственной образовательной политики второй половины 1980-х – первой половины 1990-х гг. в первую очередь объясняется двумя весьма существенными факторами: в политическом плане – обновленная Россия оказалась правопреемником Советского Союза; с точки зрения системной организации образовательные системы любого типа являются консервативными. Вместе с тем, становление гражданского общества и рыночной экономики оказало сильное воздействие на все стороны жизни образовательных учреждений. Социальные и технологические глобальные процессы привели в середине 90-х гг. XX столетия к необходимости выстраивания Россией внешней государственной политики в области образования, которая осуществлялась в русле трех основных направлений: расширение образовательного пространства путем внедрения дистанционных технологий; создание единого образовательного пространства в странах СНГ; постепенное интегрирование системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации в мировую, прежде всего, европейскую систему.

Как известно, воспроизведение тех или иных форм поведения или деятельности по непосредственным образцам есть основной признак социальной эстафеты. ***Сходство характеристик процессов реформирования и модернизации высшего образования в разные исторические эпохи говорит о том, что государственная политика в области образования имеет эстафетную структуру.*** Описанные выше тенденции позволяют обнаружить закономерные особенности в государственной политике России в области образования на протяжении всего исторического периода ее становления и развития, от петровских реформ до наших дней. ***Государственная политика России в области образования подчиняется циклическому закону, который выражается в последовательном переходе от одного этапа к другому в следующей последовательности: либерализация в духовной сфере – поворот к реакции на спаде либерального или демократического движения в стране – реализация в периоды поступательного развития общества его потребности в качественной профессиональной подготовке необходимых ему специалистов.***

И поскольку национальные системы образования на постсоветском пространстве развивались в русле единого хронотопа, то можно утверждать, что описанные закономерности характерны и для них.

Модернизация высшего образования в зеркале традиций

Модернизация российского высшего образования не является достоянием только современной эпохи. В советскую эпоху выделяются два периода реформирования высшей школы: 1930-е и 1980-е гг. Объективная необходимость модернизации современной отечественной образовательной системы вызывалась усилением общего кризиса образования, который начался еще в 1980-е гг. и к середине 1990-х гг. имел системный характер. Реформирование системы образования означает преобразование в рамках самой этой системы, не изменяющее ее системной природы. Модернизация должна означать изменение системной природы образования, замену одной образовательной системы, наиболее адекватно удовлетворявшей индустриальной фазе развития техногенной цивилизации, на другую, наиболее адекватно соответствующую постиндустриальной фазе и информационному обществу. Однако подобные преобразования сопровождаются не только приобретениями, но и значительными потерями.

Генезис и динамика социокультурного института образования, как правило, осуществляются в русле процесса формирования традиций. Традиции потому и называются таковыми, что являются универсальной формой фиксации, закрепления и избирательного сохранения тех или иных элементов социокультурного опыта, а также универсальным механизмом его передачи, обеспечивающим устойчивую историко-генетическую преемственность в социокультурных процессах. В российской высшей школе традиции охватывают сферы государственного управления образованием, организацию учебного процесса и межличностные и межгрупповые отношения, складывающиеся между преподавателями и студентами. ***Процессы модернизации образовательной системы не должны разрывать ткани культурных традиций.***

Так, например, в соответствии с исторически сложившейся в российском высшем образовании традицией преподаватель одновременно является носителем информации, ее преобразователем и передатчиком, эталоном, задающим качественный уровень усвоения знаний (информации), контролером, определяющим у студента указанный уровень усвоения. При таком условии родилась другая традиция – студенческая, которая весьма неоднозначно оценивается не только в студенческом фольклоре: стремление студента всеми возможными и доступными ему способами убедить преподавателя в том, что уровень усвоения студентом знаний (информации) значительно выше, чем это определил преподаватель. Обе традиции не всегда формировались и развивались автономно. При определенных условиях преподаватель провоцировал, а иногда и сознательно формировал вторую традицию.

Одно из требований международных стандартов образования заключается в наличии в национальной системе образования легко проверяемой любым контролером системы контроля качества подготовки учащихся. В этой связи в 2004-2007 гг. в Дальневосточном государственном университете (Российская Федерация, Приморский край) проводился массовый эксперимент по использованию тестирования для проверки качества подготовки студентов по целому ряду учебных предметов, относимых Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования к группе общих гуманитарных и социально-экономических, а также к группе общих математических и естественнонаучных дисциплин. Полный анализ полученных результатов еще ожидает своего завершения. Однако и предварительные результаты эксперимента, основанные на методе наблюдения, уже говорят о том, что у студентов нарушается мотивация, разрушается система этических ценностей, основанных на прежних традициях, существенно изменяются ментальные основания личности. Другими словами, широкое использование в учебном процессе тестирования с применением информационных технологий разрушило только первую из выше описанных традиций (преподавательскую), но не затронуло, а только усилило и и значительно деформировало вторую (студенческую).

Формируемые в системе высшего образования традиции тесно связаны между собой, взаимообусловлены и взаимозависимы. Столь тесная корреляция традиций не позволяет

однозначно их оценить. Нарушение или разрушение хотя бы одной из таких традиций без адекватной их замены может привести не только к возникновению антиномии, но и к изменению шкалы ценностей, и даже к усилению негативных тенденций в развитии системы образования.

Специально подчеркнем: *при замене традиций должна происходить не эквивалентная, а адекватная их замена*, регулирующая учебный процесс.

Проблема конвертируемости диплома в условиях Болонского процесса

В настоящее время социальные функции образования стремительно изменяются, приводя к тому, что уровень полученного образования является мерилем социальных достижений как отдельных членов общества у себя на родине и за рубежом, так и всего сообщества в целом. Это с необходимостью приводит к появлению проблемы конвертируемости дипломов об образовании, суть которой выражается в том, чтобы полученный после окончания учебного заведения диплом об образовании давал его хозяину право занять вакантное место или участвовать в конкурсе на вакантное место, имея одинаковые права наравне с другими дипломированными претендентами. При этом различают свободно конвертируемые, частично конвертируемые и неконвертируемые документы об образовании. Свободно конвертируемыми дипломами являются такие документы об образовании, которые принимаются любой страной и любым работодателем без всяких ограничений. Частично конвертируемые дипломы имеют некоторые ограничения либо при его использовании в конкретной стране, либо при использовании по присвоенной в соответствии с дипломом квалификацией. Неконвертируемые дипломы не могут использоваться ни при каких обстоятельствах ни в одной стране, кроме той, где этот диплом был выдан. Неконвертируемым дипломом считается также диплом, к которому применяются разного рода запреты. Юридическое решение проблемы конвертируемости диплома называется его нострификацией. На межгосударственном уровне конвертируемость дипломов осуществляется двумя путями: «эквивалентность» дипломов об образовании и «признание диплома».

Эквивалентность дипломов в практике мировой системы образования опирается на две юридические процедуры: легализацию и evaluation. *Легализация диплома* – это перевод на иностранный язык с последующей юридической заверкой документов об образовании. *Evaluation* фактически является процедурой приравнивания документа об образовании к его зарубежному аналогу. При этом названия учебных предметов в новом документе даются не в буквальном переводе, а в виде их эквивалентных наименований. Следующий шаг – это перевод академических часов в кредиты, а оценок – в грейды и установление значения этого коэффициента, называемого GPA (Grade Point Average). Конечным результатом всей процедуры является Evaluation Report (Отчет об оценке), состоящий из двух частей: Comparability Evaluation (Оценка сопоставимости) и Course-by-Course Evaluation (Оценка каждого курса).

Признание диплома фактически означает, что диплом иностранного государства имеет такие же права, как и свой, отечественный диплом. Данная процедура детерминируется двумя основными причинами. Первая причина обусловлена тем, что во многих вузах мира обучение ведется по нестандартным программам, не имеющим аналогов в других странах, т.к. в обучении начинают учитываться микро- и макро- циклы старения информации, возможности ее накопления и оптимального расходования в процессе социальной и экономической деятельности. Другая причина заключается в том, что на основе договоров о сотрудничестве с зарубежными вузами и научными учреждениями происходит международный обмен студентами, преподавателями и учеными, выезжающими за границу для работы по выигранным ими грантам.

Единая Европа предполагает свободное передвижение рабочей силы, товаров и капитала, поэтому возникает необходимость в сравнимости квалификаций в указанной области. В сентябре 1972 г. при ЮНЕСКО был организован Европейский центр высшего образования, руководящий целым рядом программ, связанных с модернизацией национальных систем образования, развитием образования как предмета рыночных отношений, продвижением национальных образовательных систем на мировой рынок образовательных услуг, развитием дистанционных технологий (Филиппов, 2002). Одним из результатов деятельности Центра

является принятие в 1997 г. по инициативе ЮНЕСКО и Совета Европы Лиссабонской конвенции о признании в масштабах всей Европы документов об образовании, полученных в учреждениях не только высшей, но и средней профессиональной школы (доступно из URL: <http://www.pxyty.ru/actinf/tso/lissabon-97.htm>). Данная конвенция и послужила основой для Болонского процесса.

В резолюции съезда ректоров европейских вузов (г. Саламанка, 29-30 марта 2001 г. Доступно из URL: <http://www.spbu.ru/News/edusem/salam.htm>) качество образования определено как «краеугольный камень», «основополагающее условие» доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования. В ряду важнейших реформ, провозглашенных Болонской Декларацией, названо развитие европейского сотрудничества на основе выработанных сопоставимых критериев и методик. И одной из них является введение ECTS – Европейской системы перезачета кредитов.

Как показывает анализ, *в наибольшей степени в Болонском процессе реализованы те решения и постановления, которые связаны с нострификацией дипломов о высшем образовании, в наименьшей – те, что связаны с отбором содержания. И хотя в практике высшей школы система зачетных единиц рассматривается как регулятор содержания высшего образования, ее реализация существенно облегчает процедуру evaluation в процессе установления эквивалентности дипломов о высшем образовании, поскольку позволяет аннулировать процедуру начисления зрешдов, но значительно затрудняет процедуру признания дипломов.* Кроме того, эта ситуация указывает на то, что *в практике Болонского процесса родилась искусственная антиномия, т.к. система перезачета кредитов вводилась в качестве регулятора содержания высшего образования, а обслуживает юридическую процедуру нострификации дипломов об образовании.*

Особенности действия механизма зачетных единиц (ECTS)

ECTS – Европейская система перезачета кредитов – инструмент, обеспечивающий, по мнению европейских экспертов, прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций (Европейская система взаимозачета кредитов. Доступно из URL: http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?cat_id=3&doc_id=34).

Между тем при формировании Единого европейского пространства в сфере высшего образования возникает очень много не только организационных или юридических проблем. И российская система образования не является исключением в этом ряду. Европейские высшие учебные заведения хотят иметь дело с разнообразием, как с активом, а не причиной для непризнания или исключения. Основными международными соглашениями, принятыми в рамках Болонского процесса, предусматривается, что в пороговых стандартах, как нормах качества высшего образования, должно произойти смещение акцентов с количественно-затратных показателей на показатели результата: компетентность, обученность, знания. Единицы ECTS это не единицы измерения времени обучения, а единицы измерения образования и навыков обучающихся.

Другая отличительная особенность Европейского образовательного пространства заключается в том, что меняется традиционная предметная система образования, когда от учебного предмета переходят к образовательному модулю. Образовательный модуль – это совокупность образовательных задач, решаемая либо через несколько видов работы, либо через несколько близких, но разных предметов. Модуль, например, может состоять из курса лекций, из практических заданий по написанию историографических обзоров или из спецсеминаров и спецкурсов по разным направлениям соответствующей отрасли знания. Следовательно, модульная система означает отказ от предметного преподавания и введение целенаправленно расширенных образовательных программ, в которых расширены дисциплинарные границы. Кредиты в данном случае – лишь вспомогательный инструмент для решения такой задачи, это критерии поэтапного продвижения к усвоению образовательной программы в целом (Болонский процесс: плюсы и минусы, за и против. Доступно из URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=95&level1=main&level2=articles>).

Но, тем не менее, *до сих пор не ясно, каким образом в модульной системе будут оцениваться специальности, специализации и учебные курсы, отражающие культурную специфику страны. Например, таких, как «Отечественная история», «Русская филология», «Юриспруденция» и т.д. В этом случае при смене страны срок обучения студента будет лишь увеличиваться, и в отдельных случаях – существенно.*

Принципы Болонского процесса не предполагают понятия «стандарт». В марте 2002 г. впервые были представлены к обсуждению в европейском сообществе Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI). Это означает, что результаты обучения могут быть заданы в виде дескрипторов – описания того, что должен знать, понимать и/или уметь обучаемый по завершении учебной программы. Система дескрипторов является инвариантной, то есть не привязанной к конкретному образовательному контексту, что облегчает сопоставление различных систем сертификации. По мнению экспертов, Дублинские дескрипторы представляют возможный консенсус в области оценки результатов обучения на каждом уровне или ступени обучения и могут применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации. Однако говорить об общеевропейском согласии по этому поводу еще рано.

И система зачетных единиц, и система дескрипторов на современной стадии Болонского процесса являются регуляторами содержания высшего образования и при этом «не справляются» в полном объеме с этой задачей. Происходит это потому, что в нормативных документах делается попытка описания содержания обучения, идущая не от задания целей обучения, не от социального заказа, не от анализа социально-экономической реальности, которая является переменчивой, регулируется механизмом по выработке неопределенности, а от юридической процедуры нострификации дипломов, которая, как и любая юридическая процедура, всегда является консервативной, т.е. исключающей неопределенность любого типа. Возникающая в этом случае неопределенность ликвидируется за счет формализации и усложнения соответствующей процедуры. Таким образом, на современной стадии Болонского процесса ясно обозначились тенденции, которые при определенных условиях смогут существенно затормозить этот процесс.

Образовательные пространства в современном мире

Понятие «образовательное пространство», как правило, охватывает две области применения: географическую (регион, на который распространяется действие той или иной образовательной политики или полномочия соответствующего учебного заведения) и демографическую (те возрастные категории граждан и социальные слои, которые являются объектами образовательной политики или студентами и потенциальными абитуриентами соответствующего учебного заведения). Под единым образовательным пространством понимается общность принципов государственной политики разных стран в сфере образования, согласованность образовательных стандартов, программ и требований по подготовке специалистов и аттестации научно-педагогических кадров.

В Болонском процессе ныне участвуют 9 из 15 бывших советских республик, включая и Россию. Кроме того, в настоящее время, помимо Европейского образовательного пространства и образовательного пространства стран СНГ, в литературе называются Азиатско-Тихоокеанское и Австрало-Новозеландское образовательные пространства. Россия, в силу своего геополитического положения, оказалась на перекрестке этих образовательных пространств. Все четыре образовательных пространства организованы на разных принципах нострификации дипломов об образовании. В основе этих принципов лежит степень сложности (формализованности) используемых процедур, степень их «искусственности», если можно так выразиться.

В настоящее время вектор развития и реформирования систем образования в мире задается Соединенными Штатами Америки. Это легко понять: США и Япония занимают лидирующее положение на историческом пути человечества к постиндустриальной организации общества. При этом системы образования обеих стран укладываются в логику развития двух совершенно разных генотипов и хронотопов, но почему-то хронотоп развития американской системы

образования признается эталонным в мире. Между тем, как отмечал Раджа Рой Сингх, слепое заимствование западных образцов при модернизации образования в странах Юго-Восточной Азии к успеху не привело: «В прошлом главной задачей образования была передача официальных знаний, навыков, ценностей. Главным образом это было связано с религией. Когда традиционные системы обучения были вытеснены в азиатских странах «современными формами», связь образования с прошлым была в значительной степени прервана, а пришедшие им на смену слепо заимствованные у Запада модели оказались совершенно оторванными от социальной реальности» (Раджа Рой Сингх, 1993, с. 13). *Сложившиеся исторически различия систем образования Запада и Востока не позволяют сделать вывод о превосходстве той или другой системы, а, значит, в процедуре их сопоставления ни одна из этих систем не обладает правом эталона.*

Заключение

В настоящее время модернизация, связанная с изменением системной природы образовательной системы, имманентно отражает динамику и пути развития техногенной цивилизации, базирующейся на развитии западной цивилизации. *Ключевая проблема заключается в том, каким образом, проводя модернизацию образования, сохранить свои национальные и культурные традиции в данном процессе.* Уже имеющийся исторический опыт такой модернизации, накопленный в разных странах, говорит о том, что этот процесс обязательно сопровождается не только приобретениями, но и весьма ощутимыми потерями.

Динамика мировых и локальных цивилизаций взаимосвязана, хотя и неоднозначно. В современном мире наблюдается стремительное распространение техногенной цивилизации, все качества которой смогли проявиться в полной мере лишь в XX столетии. *Наличие же в мире нескольких региональных образовательных пространств приводит к дилемме в развитии мировой системы образования: либо мировая система образования будет иметь значительно более сложную многоуровневую структуру, чем это предусматривается Болонскими соглашениями, либо будет существенно быстрее активизироваться процесс создания единой мировой системы образования с едиными параметрами и единой организационной структурой.* И пока не ясно, по какому пути будет развиваться мировая система образования.

Литература

Болонский процесс: плюсы и минусы, за и против. [Научно-культурологический журнал. 11.05.2004, 2 (92)]. Доступно из URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=95&level1=main&level2=articles>

Европейская система взаимозачета кредитов [Болонский процесс в России], Доступно из URL: http://www.bologna.mgimo.ru/about.php?cat_id=3&doc_id=34

Запесоцкий, А. С. (2003). *Образование: Философия, культурология, политика.* Москва: Наука.

Ковалев, А. М. (1999). *Генезис образования как социального института:* автореф. дис. ... канд. филос. наук. Волгоград.

Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. Лиссабон, 11.IV.1997. Доступно из URL: <http://www.pxyty.ru/actinf/tso/lissabon-97.htm>

Раджа Рой Сингх (1993). *Образование в условиях меняющегося мира. Перспективы: вопросы образования,* 1, с. 7-21.

Розин, В. М. (1994). *Введение в культурологию*. Москва: Международная педагогическая академия.

Филиппов, В. (2002). Вуз на рынок идет с опаской. *Поиск*, 38 (696), с. 4.

Формирование будущего. Саламанка, 29-30 марта 2001 г. [Санкт-петербургский государственный университет]. Доступно из URL: <http://www.spbu.ru/News/edusem/salam.htm>

Summary

SOCIOCULTURAL ASPECTS OF BOLOGNA PROCESS

Tamara A. Artashkina

Far Eastern National University, Vladivostok, Russia

Under modern conditions no culture or country can isolate its development from other cultures and countries. Therefore, the present research focuses on sociocultural factors that stipulate Bologna process as well as its results and indicate an ambiguous character of changes undergoing in education. The theoretical basis of the research includes Mikhail Bakhtin's concept of chronotope as well as a special methodology of culture studies introduced by Vadim M. Rozin who presented such method as a logical sequence in certain stages of cognition.

Institutional forms of European and Russian education have developed as two separate chronotopes which coincide only at a final stage in an industrial society of man-caused civilization. Since national education systems in post-Soviet area developed as a unified chronotope, we can assert that the described patterns of Russian higher education are characteristic of these systems as well. Modernization processes in education should not disrupt the weave of cultural traditions. Interference in or destruction of a single tradition without an adequate replacement can lead to a change in value scale and even to an intensification of negative trends in education system development.

Under Bologna process, the resolutions and decisions concerning nostrification of diplomas in higher education are implemented to the largest extent while those concerning content selection - to the smallest. It is assumed that the system of credits and the systems of descriptors at a contemporary stage of Bologna process are the regulators of content in higher education. However, the existing system of credit transfer services the legal procedure of nostrification of diplomas in higher education. This means that a certain antinomy appeared under Bologna process.

The key issue concerns the possible ways to preserve national and cultural peculiarities while modernizing education systems in this process.

The presence of several regional education areas leads to a dilemma in the world education system development: whether the world education system is to have a more complex multilevel structure than it is stipulated by Bologna agreements, or the process of creating a unified world education system with unified parameters and unified organization structure is to develop more actively.

Key words: *Bologna process, chronotope, national education policy, modernization of education, diploma convertibility, ECTS, education area, traditions, dilemma.*

*Advised by E.V.Ermakova (Ермакова Э.В.),
Far Eastern National University, Vladivostok, Russia*

Tamara A. Artashkina

Assotiated professor at Far Eastern National University, Vladivostok, Russia.
Avenue of Stoletya of Vladivostok, 51-25, Vladivostok, Russia.
Phone: + 89146971703.
E-mail: tam.artand@gmail.com
Website: <http://www.dvgu.ru/>