

© 2004 г.

Л. С. ОНОКОЙ

РОССИЯ НА ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

ОНОКОЙ Людмила Сергеевна - кандидат социологических наук, доцент кафедры информатики Московского государственного социального университета.

Начиная с 90-х годов XX в., ведущие страны мира вступили на путь преобразования своих образовательных систем. Общая тенденция этих преобразований - придание образованию свойств открытости. Наиболее впечатляющие и широкомасштабные изменения происходят на Европейском континенте, где в сфере образования рушатся государственные границы и формируется *общеевропейская интегральная система образования*. Этот процесс получил отражение в ряде документов. Например, Маастрихтский договор, действующий с ноября 1993 г., установил, что Европейское Сообщество намерено развивать "европейское измерение в образовании", которое ставит своей целью формирование гражданина и профессионала европейского типа: человека, исповедующего терпимость, плюрализм, ценящего культурное наследие сообщества, сознательного участника процесса европейской интеграции, осознающего европейское сходство и воплощающего в себе "наследие прошлого, осуществление настоящего, изображение будущего" [1]. В этом направлении предстоит решить такие задачи, как стирание языковых барьеров, расширение взаимодействия учащимися и педагогами, взаимное признание дипломов и периодов обучения, осуществление постоянного обмена опытом и информацией о текущих проблемах и образовательных системах стран Европы.

Дальнейшее развитие положения, закрепленные Маастрихтским договором, получили в *Болонской декларации*, которая была принята двадцатью девятью европейскими государствами в 1999 г. Болонская декларация ознаменовала вступление Европы в эпоху глубоких и всеобщих преобразований систем образования. Преследуя цель - создание единого общеевропейского образовательного пространства, Болонская декларация провозгласила: сокращение нормативных сроков обучения и переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр/магистр); унификацию структуры и организацию докторских программ (отмена сохранившейся в некоторых странах двухуровневой структуры научных степеней); введение новых преимущественно децентрализованных механизмов и процедур обеспечения качества образования; информатизация образования и развитие дистанционных технологий обучения [2]. Все положения Болонской декларации обязательны для подписавших ее стран и должны быть реализованы в течение 10-летнего периода.

В настоящее время положения, закрепленные в Болонской декларации, уже имеют практическое воплощение. Так, на встрече в Саламанке (2001 г.) было принято решение о создании *Европейской ассоциации университетов (EUA)*, объединившей более 700 высших учебных заведений различных государств Европы. Европейская ассоциация университетов призвана сыграть консолидирующую роль в организации участия высших учебных заведений в работе по созданию общеевропейского образовательного пространства. Основной целью встречи в Саламанке было обсуждение проекта конвенции о механизмах преобразования европейской системы образования. По мнению участников встречи, основополагающим принципом в интеграции национальных образовательных систем в единое европейское образовательное прост-

ранство должен быть *принцип "организуемой диверсификации"*. Он предполагает, с одной стороны, бережное отношение к существующему разнообразию национальных систем, типов учебных заведений, направлений и видов подготовки, содержания учебных программ. С другой стороны, существующее разнообразие не должно быть препятствием на пути интеграционных процессов. Имеется в виду выработать такие механизмы, которые позволят легко устанавливать сопоставимость квалификаций разных стран при наличии существующих различий в национальных образовательных системах.

Весной 2001 г. в Праге состоялась встреча, которая стала, как сказано в Пражском коммюнике, символом стремления вовлечь все европейские страны в интеграционные процессы. Характерно, что в этой встрече принимали участие не только министры высшего образования европейских стран, но и академическое сообщество, представленное членами только что образованной EUA, а также студенты, представители Национальных студенческих союзов Европы (ESIB). В Пражском коммюнике выдвинуты следующие положения: признание важности обучения в течение всей жизни в качестве основного измерения в образовании; организация образовательного процесса таким образом, чтобы высшие учебные заведения и студенческие организации выступали в нем как компетентные, активные и равноправные партнеры; всемерное повышение привлекательности европейского высшего образования за счет предложения программ различного профиля, разработанных разными странами совместно, и развития транснационального образования.

Очередная встреча министров образования стран-участниц Болонского процесса проходила в сентябре 2003 г. в Берлине. Она стала новым шагом в единении национальных образовательных систем на пути создания общеевропейского образовательного пространства.

Таким образом, реформирование образования в европейских странах осуществляется по следующим основным направлениям: придание свойств открытости к другим ступеням образования, социальному окружению, контактам и связям; расширение партнерства (формирование "образовательного сообщества"); повышение качества образования с учетом международных критериев оценки и т.д. Все это ведет к развитию межкультурного взаимодействия в образовании, формированию единого европейского образовательного пространства, повышению конкурентоспособности европейского образования.

Российское образование не осталось в стороне от общеевропейских интеграционных процессов. Одной из приоритетных задач его реформирования является "развитие образования как открытой государственно-общественной системы" [3]. Практически с момента опубликования Декларации Болонский процесс оказывал значительное влияние на направление проводимых в российском образовании реформ. В сентябре 2003 г. Россия официально закрепила свое участие в Болонском процессе.

Какие проблемы объективного и субъективного характера существуют в российском образовании на пути модернизации с целью придания ему свойств открытости и интеграции в мировое образовательное пространство? Какой отклик у образовательного сообщества находят происходящие в рамках Болонского процесса реформы российского образования? Попытаемся ответить на эти вопросы, опираясь на результаты социологического исследования, проведенного Московским государственным социальным университетом в феврале 2003 г. В опросе приняли участие 6900 студентов старших курсов (3-5 курсы) двадцати двух вузов семи федеральных округов России. В рамках этого исследования был проведен пилотажный опрос по актуальным проблемам становления российского открытого образования, в котором приняли участие 300 студентов и 100 преподавателей московских высших учебных заведений гуманитарного и технического профиля. Не претендуя на полноту освещения проблематики открытого образования, полагаем, что данные нашего исследования все же позволили выявить некоторые тенденции и проблемы его развития.

Одним из направлений осуществления открытого высшего образования является реализация тенденции к *сокращению нормативных сроков обучения* в высшей школе. Несомненный интерес представляет анализ суждений российских преподавателей и студентов по этому вопросу. По результатам нашего опроса только 7% респондентов-преподавателей считают, что сроки обучения должны быть сокращены, 46% высказались отрицательно, у остальных (47%) этот вопрос вызвал затруднение. Примечателен тот факт, что ни один из опрошенных преподавателей технических и естественнонаучных дисциплин не дал на этот вопрос утвердительного ответа, а 25% преподавателей экономических и 33% преподавателей юридических дисциплин ответили на него положительно. Такие результаты опроса могут быть истолкованы как отражение существующего дисбаланса и в программах подготовки специалистов технического, экономического, юридического профиля. Среди преподавателей с педагогическим стажем, превышаю-

щим 10 лет, сторонников сокращения сроков обучения не оказалось вовсе. Положительно ответили на вопрос о сокращении сроков обучения 12,5% опрошенных преподавателей с педагогическим стажем менее 3-х лет и 13,5% - со стажем работы от трех до десяти лет. Мнения же студентов о сокращении сроков обучения распределились следующим образом: 2,1% респондентов считают, что сроки обучения должны быть сокращены, 31,9% - отрицают такую возможность, остальные затрудняются с ответом.

Таким образом, идея сокращения сроков обучения пока не имеет достаточной поддержки среди преподавателей и студентов. Тем не менее, Министерство образования РФ уже разослало в высшие учебные заведения письмо с рекомендациями о сокращении сроков обучения. Сторонники сокращения сроков обучения из профессорско-преподавательского состава видят решение этой проблемы за счет распространения системы подготовки по программе бакалавриата (43% респондентов); увеличения доли самостоятельной работы в общем объеме часов (43%); организации более напряженного учебного процесса без изменения количества аудиторных часов (14%).

В связи с этим рассмотрим проблему *перехода к близким или совпадающим двухуровневым программам и квалификациям высшего образования (бакалавр/магистр)*. Она сегодня решается непросто, в первую очередь, из-за существующих несовпадений в квалификационных структурах разных стран мира. В странах Европы различных квалификаций высшего образования насчитывается более 1000. Если ограничить рассмотрение только основными, наиболее распространенными квалификациями, которые приняты в каждой стране в качестве стандартных для уровней подготовки, близких к указанным в Болонской декларации (3-4 и 5 лет обучения), то этот список сократится до 100 квалификаций (в среднем по 3 или 4 для каждой европейской страны) [4]. В России квалификационная структура выглядит следующим образом: бакалавр, магистр, дипломированный специалист; в США и Великобритании: бакалавр, магистр; в Германии традиционные квалификации: дипломированный специалист и магистр по гуманитарным направлениям. Правда, в последнее время происходят изменения в сторону унификации квалификационных структур стран-участниц Болонского процесса. Но, как показывает практика, вводимые квалификации, предписанные Декларацией, не заменяют собой давно существующих и зарекомендовавших себя квалификаций. По-видимому, предстоит длительный период сосуществования старых и новых квалификаций, как это имеет место, например, в Германии. Другое решение этой проблемы европейское образовательное сообщество видит в разработке механизмов сопоставимости существующих в национальных образовательных системах квалификаций и квалификаций, предписанных Декларацией.

Что касается российской квалификационной структуры, то она не лишена серьезных недостатков: отсутствует необходимая преемственность между различными уровнями подготовки, до сих пор не выработана полноценная концепция бакалавриата и т.д. Существующие *бакалаврские образовательные программы* из-за сокращенных сроков обучения могут лишь ориентировать выпускника на тот или иной вид профессиональной деятельности. С целью повышения профессиональных знаний бакалавр после получения диплома вынужден продолжать образование либо по программе магистра, либо по программе дипломированного специалиста. Таким образом, первые 4 года будущие специалисты и магистры обучаются вместе по единой бакалаврской образовательной программе, что неизбежно ведет к потере качества образования, поскольку подготовка специалиста должна иметь практическую направленность, а подготовка магистра ориентирована на предстоящую научно-исследовательскую деятельность. Кроме того, в этом случае бакалаврская образовательная программа становится промежуточной ступенью при получении высшего профессионального образования и теряет свой самостоятельный образовательный статус.

Поскольку в отраслях народного хозяйства в квалификационном плане не определены статусы бакалавра и магистра, то утрачивается и мотивационный аспект в этих формах обучения. Как показал проведенный экспертный опрос среди выпускников, а также работников деканатов и преподавателей высших учебных заведений, российский рынок труда оказался не готовым к трудоустройству бакалавров и магистров. Из-за укороченного срока обучения работодатели при приеме на работу бакалавров выражали сомнение в их профессиональной подготовке. С другой стороны, магистры котировались на рынке труда практически так же, как и специалисты, что не оправдано с точки зрения более длительного срока обучения последних.

Ответы преподавателей на вопрос о целесообразности внедрения в высших учебных заведениях *двухуровневой системы подготовки* распределились следующим образом: 18% респондентов высказались положительно, 12% - отрицательно, остальные (70%) не имели определенного мнения. Приведенные результаты свидетельствуют о том, что для образовательного сооб-

**Сравнительный анализ подготовки бакалавров машиностроительного профиля
в России, США и Великобритании**

Наименование блока дисциплин	Россия		США		Страдклайдский ун-т, Великобритания	
	Час.	%	Час.	%	Час.	%
ГСЭ	1800	24,5	1344	22,2	0	0
ЕН	1921	26,2	1680	27,7	2219	27,3
ОПД + СД	3623	49,3	3042	50,1	5913	72,7
Всего	7344	100	6066	100	8132	100
Аудиторные занятия	3672	50	2022	33,3	3532	43,4

Примечание. ГСЭ - блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин; ЕН - блок естественно-научных дисциплин; ОПД + СД - блоки общих профессиональных и специальных дисциплин.

щества двухуровневая система подготовки является недостаточно понятной и прозрачной. Не удивительно, что затруднение этот вопрос вызвал не только у преподавателей с небольшим стажем работы, но и у опытных преподавателей с педагогическим стажем более 10 лет: 62% из них не имели четкого мнения. Анализ результатов исследования по областям знаний, в которых работают опрошенные преподаватели, показывает, что наибольшие затруднения при ответе на вопрос о двухуровневой системе подготовки испытывают преподаватели технических дисциплин, наименьшие - юридических. Это еще раз подтверждает, что двухуровневая система обучения уже принята на уровне правовых документов, но этого недостаточно без конкретных мер по ее дальнейшему совершенствованию и популяризации среди образовательного сообщества, всего населения. Пока же двухуровневая структура высшего профессионального образования, по мнению некоторых специалистов, "оказалась невостребованной" экономическими и государственными структурами страны, более того, "оказалась отторгнутой значительной частью образовательного сообщества" [5].

Следующая проблема - это *существенные различия в содержании и структуре профессиональных образовательных программ схожих специальностей России и ведущих зарубежных стран*. Из данных, приведенных в табл. 1, видны, например, различия как в общем объеме часов, так и в аудиторных часах, а также в распределении часов по отдельным блокам дисциплин [6]. Особенно заметна разница в блоке гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Одним из необходимых условий интеграции является *отсутствие языковых барьеров* в образовательном пространстве. Нелишне вспомнить, что университетское образование во всем мире начиналось с преподавания всех предметов на латыни, обеспечивая студентам необходимую свободу в выборе учебного заведения, а ученым - международный язык общения. В западных странах специалисты и ученые свободно владеют английским языком. Изучение иностранных языков (главным образом, английского, немецкого и французского) в российской высшей школе осуществляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом в течение шести семестров. Программа обучения ориентирована на усвоение студентами навыков перевода профессионально ориентированного текста. Таким образом, студенты не овладевают в полной мере знаниями разговорного языка, что ограничивает возможности взаимобмена учащимися и педагогами.

О существующей у нас проблеме с овладением иностранными языками в образовательных учреждениях известно давно. Результаты нашего социологического опроса (табл. 2) вновь свидетельствуют, что из 6900 опрошенных студентов только 8,9% хорошо знают английский язык; показатели по другим иностранным языкам еще хуже. В положениях Болонской декларации закреплено обязательное требование знания студентами и преподавателями иностранного языка как родного. Отсюда следует, что российской системе образования предстоит пересмотреть содержание и сроки программ обучения иностранному языку всех образовательных ступеней для повышения уровня преподавания.

Ответы студентов на вопрос: "Знаете ли Вы иностранные языки?",
% к числу опрошенных

Варианты	Английский язык	Немецкий язык	Французский язык	Испанский язык
Не знаю	24,8	76,6	91,6	97,3
Немного знаю	56,3	19,7	6,5	1,7
Хорошо знаю	8,9	3,6	1,9	1

Распределение ответов на вопрос: "Какая форма организации учебного процесса
Вас устраивает больше?", % к числу опрошенных

Ответы	Студент ы			Препо- давател и
	1998/99 уч. год	1999/00 уч. год	2002/03 уч. год	
Традиционная система ("жесткое" расписание лекций, лабораторных и практических занятий и т.д.)	43	42	38	5
Более свободная и самостоятельная (брошюра или файл с конспектом лекций, контрольными заданиями, списком экзаменационных вопросов в начале семестра, далее - встречи с преподавателями по мере необходимости для консультаций, по расписанию - только лабораторные работы)	49	46	42	70
Дистанционная (по сети Интернет передаются все учебные материалы, осуществляются консультации преподавателей, встречи с преподавателями происходят только на экзамене)	8	12	20	25

Исследование, проведенное нами в среде московских студентов и преподавателей, подтвердило актуальность проблемы *информатизации и внедрения дистанционных технологий обучения*, которые лежат в основе открытого образования. Как известно, дистанционные технологии получили широкое распространение во всем мире. Так, в 2001 г. в развитых странах мира дистанционным обучением было охвачено 17 млн. человек, только в США в системе дистанционного обучения в настоящее время учится около миллиона человек [7]. В России более ста различных высших учебных заведений используют дистанционные образовательные технологии. Правофланговым в области открытого образования России является Московский экономико-статистический институт (МЭСИ). В рамках системы открытого образования МЭСИ создана сеть региональных партнеров (138), филиалов (10) и представительств (21), охватывающая практически все субъекты РФ и ряд зарубежных стран. Общая численность слушателей в этой сети превышает 70000 студентов [8].

Для определения предпочтительной формы организации учебного процесса преподавателям и студентам был предложен соответствующий вопрос (табл. 3). Ответы на него показали, что 5% опрошенных преподавателей оказались приверженцами традиционной системы обучения с жестким расписанием занятий; 70% высказались за более свободную форму; 25% оказались сторонниками дистанционного интернет-обучения. Показательно, что наибольший процент приверженцев дистанционного обучения оказался среди преподавателей с педагогическим стажем работы более 10 лет (34% опрошенных). Данные опроса свидетельствуют, что популярность дистанционных технологий обучения среди студентов год от года *возрастает*, в то время как традиционная жестко нормированная форма обучения постепенно теряет своих приверженцев.

Дистанционные технологии обучения успешно используются в дополнительном образовании, которое призвано повысить компетенцию лиц, уже имеющих определенное базовое образование, полноправно включенных в систему общественных отношений. Это обусловлено тем, что дистанционные технологии позволяют учиться прямо на рабочем месте, обеспечивая тем самым фактическую реализацию принципов доступности и непрерывности образования, провозглашенных Болонской декларацией. Для России это очень важно.

В настоящее время в стране восстанавливается практически разрушенная в первые годы перестройки система переподготовки и повышения квалификации. На 1 сентября 2001 г. в Российской Федерации насчитывалось 1225 образовательных учреждений и структурных подразделений повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. В 2001 г. повысили квалификацию 1039,19 тыс. человек, прошли переподготовку 74,7 тыс. человек [9].

Таким образом, российскому образованию, как участнику Болонского процесса, предстоит коренные преобразования, которые направлены на формирование открытой системы, что отвечает как международным тенденциям развития образования, так и современным социальным запросам российского общества. Система образования СССР заслуженно считалась лучшей в мире. И сегодня качественный уровень российской высшей школы еще довольно высок. В соответствии с рейтингом Американской ассоциации высших учебных заведений в числе лучших семидесяти четырех неамериканских университетов названы тринадцать российских, причем Московский государственный университет назван вторым после Сорбонны, Санкт-Петербургский госуниверситет - шестым после Оксфордского, Кембриджского, Гейдельбергского и других университетов [10].

Российское образование базируется на культурных и педагогических национальных традициях и приоритетах, имеет глубокие исторические корни и формируется с учетом российской ментальности. Наше исследование еще раз показало, что всякие инновации в образовании должны проводиться после тщательной методической, технологической, маркетинговой проработки при наличии нормативной поддержки и только в том случае, когда общество готово их принять. Высокая социальная значимость сферы образования не позволяет превращать ее в площадку для необдуманных экспериментов. В этой связи исследования социологов призваны способствовать принятию взвешенных управленческих решений, направленных на прогрессивное развитие российской системы образования без разрушения национальных, культурных и педагогических традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Нейматов Я.М.* Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М: Алгоритм, 2002. С. 126.
2. *Ван дер Марик К.* Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентноспособности высшего образования в Европе // Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. 2000. № 3. Т. XXV. http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational.../honeck.th.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. <http://www/government.ru:8080/government/za>.
4. *Сенашенко В., Ткан Т.* Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 25-34.
5. *Сенашенко В.* Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. М., 2002. № 2. С. 26-34.
6. *Цейкович К.Н., Соловьев В.П., Ворожейкина О.Л., Тарасюк Л.Н.* Сравнение требований к подготовке выпускников ВУЗов России, США, Германии, Великобритании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
7. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией *А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенко*. М: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 414.
8. Интервью с ректором МЭСИ академиком Тихомировым В.П. / Праздничный выпуск журнала "Открытое образование" и газеты "Студенческая беседа". М., 2002. С. 7.
9. Статистические данные по системе образования / Материалы к коллегии Минобразования России по итогам деятельности в 2001 году. М., 2002.
10. *Калугина Т.А.* Новые информационные технологии в сфере образования: методологические проблемы разработки и внедрения / Под редакцией *Г.В. Дыльнова*. Саратов, 2000. С. 153.