

при высоком – наоборот, максимально используется кооперация (сотрудничество), возникает доверие, минимизируются разногласия [6, с. 126].

В условиях резкого социального расслоения учащиеся находятся в состоянии личного соперничества, конкуренции, взаимного сравнения не столько достижений (к сожалению), сколько ресурсов. Возникает социально-психологическая «гремучая смесь»: с одной стороны – рост индивидуализма, узко эгоистических настроений, «социальной пресыщенности»; с другой – формирование в некоторых группах чувства социальной бесперспективности, появление протестных форм асоциального поведения. Представляется актуальной и требующей дальнейшего изучения проблема выравнивания стартовых условий, резко различающихся, как показано выше, у детей из различных социальных слоев. Ожидание относительного равенства стартовых возможностей не означает равного распределения благ, но является неременным условием поддержания равновесия и интеграции различных социальных слоев в целостное общество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Осипов, А. М.** Социология образования: очерки теории / А. М. Осипов; Рос. социол. ассоц. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
2. **Бердяев, Н. А.** Философия неравенства / Н. А. Бердяев. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 349 с.
3. **Косенко, Т. С.** Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов / Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 158–164.
4. **Смолин, О. Н.** Российское образование: АКМ–9.9. / О. Н. Смолин // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 3–5.
5. **Мак-Ларен, П.** Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. – М.: Просвещение, 2007. – 417 с.
6. **Фрейджер, Р.** Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен; пер. с англ. Ю. А. Мурашовой. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.

УДК 378 + 37.0

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Цигулева (Новосибирск)

Данная статья посвящена интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования. Автор отмечает, что одна из основных проблем интеграции российской высшей школы заклю-

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского института экономики и менеджмента, заведующая кафедрой иностранных языков Новосибирского института экономики и менеджмента.
630000, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 30.
E-mail: oltsiguleva@yandex.ru

чается в правовом регулировании перехода на двухуровневую систему высшего образования.

Ключевые слова: интеграция российской высшей школы, европейская система высшего образования, аккредитация образовательных программ, двухуровневая система.

THE PROBLEMS OF INTEGRATION OF THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION INTO THE EUROPEAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

O. V. Tsiguleva (Novosibirsk)

The article is devoted to integration of the Russian higher education into the European system of higher education. The author notices that one of the basic problems of integration of the Russian higher education consists in legal regulation of the transition to the two-level system of higher education.

Key words: *integration of the Russian higher education, the European system of higher education, globalization, Bologna declaration, accreditation of educational programs, academic degree, two-level system, Bachelor Degree, Master Degree.*

На развитие высшего образования все большее влияние оказывают глобализационные процессы, характеризующие современную цивилизацию. В настоящее время сфера образования становится все более зависимой от тех изменений, которые происходят в экономической и социальных сферах, духовной и политической жизни общества.

Проявлением глобализации в сфере образования можно считать процесс реформирования национальных систем высшего профессионального образования, изменение образовательных программ и институционального образования страны в высших учебных заведениях. Все эти явления инициированы Болонским процессом.

Курс на расширение и углубление сотрудничества европейских стран в сфере высшего образования, развертывание масштабных реформ и создание зоны европейского высшего образования был выбран европейскими странами не только с целью сохранения гуманистических, социальных и культурных ценностей. Не менее важную роль сыграли сложные экономические и финансовые проблемы, с которыми столкнулась Европа в последние десятилетия XX в.; речь идет о значительном снижении квалификационного уровня рабочей силы и сокращении государственного финансирования [4, с. 12].

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития [10, с. 32].

Присоединение России к Болонскому процессу говорит о том, что мы не хотим оставаться в стороне от динамики высшего образования Европы [6, с. 19] и мы готовы принять то лучшее, что может предложить мировой

опыт, сохранив при этом собственную систему ценностей. Западные университеты имеют особую специфику, которая формировалась на протяжении долгого периода, и тем не менее, у них есть общие принципы образовательной структуры, которые за много лет оправдали себя и позволили ряду стран конвертировать дипломы высшей школы в мире.

Как отмечает М. М. Акулич [1, с. 27], существовать изолированно от европейского образовательного пространства российские высшие учебные заведения уже не могут: серьезных и глубоко проработанных альтернатив Болонскому процессу в Европе не существует. При этом нужно отметить, что необходимая законодательная база для вступления высшей школы России в Болонский процесс уже имела. Это, прежде всего, законы Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), ряд подзаконных актов – в частности, приказы Министерства высшего и профессионального образования от 9 января 1997 № 15 «Об утверждении порядка признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании и ученых званиях и форм соответствующих свидетельств», и от 06.11.2001 № 3561 «О практике взаимного признания и установления эквивалентности документов об образовании в Российской Федерации и зарубежных государствах», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010» (распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 № 1756-р) и др., – а также нормативные документы вузов и научных учреждений (уставы университетов и т. д.).

Тем не менее, не является секретом и то, что процесс внедрения элементов общеевропейской системы высшего образования в российских университетах по ряду причин идет довольно трудно. С. Стажков выделяет следующие причины:

- консервативность системы высшего образования;
- нехватка привлекаемых ресурсов;
- старение преподавательских кадров;
- недостаточный уровень знаний у абитуриентов, обусловленный снижением конкуренции при поступлении в вуз – по причине как демографического спада, так и резко возросшего в 1990-е гг. количества высших учебных заведений;
- противодействие со стороны определенных кругов академической общественности;
- отличие российской системы среднего и среднего специального образования от европейской [11, с. 51].

Самым же главным препятствием на пути реализации проекта европейской интеграции отечественного образования является обстоятельство, находящееся в сфере правового регулирования. Так, уже в последние годы была сформирована Европейская сеть агентств качества высшего образования (ENQA), которая за 5 лет своего существования разработала подробные рекомендации по аккредитации образовательных программ различного уровня и профиля. Данное обстоятельство, в свою очередь, породило некоторые проблемы для России.

Во-первых, основным объектом аттестации и аккредитации, согласно рекомендациям ENQA, являются не образовательные учреждения (тра-

диционная российская практика), а образовательные программы (европейская практика). Во-вторых, большинство крупных европейских стран, участников Болонского процесса (Великобритания, Германия, Франция, Австрия и др.), имеют разветвленную инфраструктуру агентств по аккредитации, обладающих не только опытом работы, но и достаточно сложной архитектурой. Так, например, Аккредитационный совет ФРГ непосредственно не аккредитует программы, но дает разрешение делать это региональным или предметным агентствам, реализуя модель метааккредитации. В этой связи особенно значимо то обстоятельство, что на сегодняшний день в России нет ни одного сертификационного агентства, обладающего соответствующими полномочиями и, самое главное, пользующегося международным признанием. Наконец, в-третьих, существующие стандарты материально-технического обеспечения высшего образования в Европе (требования к лабораториям, библиотекам, использованию IT и т. д.) не могут быть выдержаны в отечественном высшем образовании.

Сложными для российской высшей школы представляются и первые два направления Болонской декларации из шести: степени и уровни образования. Речь идет о переводе высшей школы на систему «бакалавр–магистр».

Согласно закону «О высшем профессиональном и послевузовском образовании», в Российской Федерации предусмотрено высшее образование по так называемым направлениям подготовки, под которыми имеется в виду именно двухступенчатое образование (формально–трехступенчатое, поскольку в законе предусмотрено также неполное высшее образование с выдачей соответствующего диплома, но эта ступень практически не востребована). Первая ступень – бакалавриат (нормативный срок обучения 4 года), вторая – магистратура (срок обучения 2 года). При введении этой системы предполагалось, что она будет готовить кадры для сфер науки и высшей школы. Наряду с этим существует (и количественно абсолютно преобладает) традиционное для России образование по так называемым специальностям (нормативный срок обучения 5 лет с получением квалификации «дипломированный специалист»); эта система «непонятна» для большинства стран Европы. Предпосылкой, способствующей вхождению России в Болонский процесс, можно считать традиционно европейский и, шире, интернациональный дух, типичный для российского высшего образования, а также верность принципу неразрывности образования и науки.

Другое дело, что не решен окончательно вопрос о том, что такое бакалавр и магистр. Как отмечает А. С. Запесоцкий, «либо бакалавр – это человек, получивший то, что можно назвать «общим высшим образованием», которое служит основой для выбора им далее конкретной профессии, либо бакалавр – это самостоятельная и законченная ступень профессионального образования». Он прав и когда утверждает, что этот вопрос – один из самых дискуссионных в Болонском процессе.

Так, например, во Франции бакалавры – это выпускники средних школ. В Англии – студенты высших учебных заведений, они учатся в течение 3 лет. И этого оказывается достаточно, чтобы получить академическую степень широкого профиля после обычной двенадцатилетней школы.

В своей работе Л. С. Гребнев пишет: «бакалавр станет универсальной базовой ступенью высшего образования, имеющей своей преимуществен-

ной задачей формирование общепрофессиональной подготовки. Следующая ступень должна быть в равной мере представлена «дипломированным специалистом» и «магистром» со сроком обучения 1–2 года в зависимости от особенностей конкретной предметной области и квалификации на выходе» [5, с. 11].

Сложившееся положение также зависит и от привычного представления о понятии «квалификация», которое, по существу, исходит из ранее действующей идеологии планового хозяйства, где академическая и профессиональная квалификации соответствовали записи в дипломе в графе «Специалист» [9]. Вместе с тем, с позиций Болонского процесса лишней в России оказывается подготовка высококвалифицированных специалистов как самостоятельный, обособленный уровень образования.

Несмотря на то, что в некоторых высших учебных заведениях России введена двухуровневая система, в большинстве случаев пока она является лишь простой формальностью. В отечественной системе ряд факторов ограничивает многоуровневость высшего образования. Российское высшее образование фактически осталось одноуровневым. Дело в том, что упомянутый закон, по сути, является эклектическим, в нем реализована своеобразная смесь традиционной российской системы образования с англо-американской. Бакалавриат в российских вузах, по сути, оказывается лишь урезанной на год формой подготовки. Ничтожно малая часть выпускников (2–5 %) выходят из вуза с дипломом бакалавра, при этом работодатели считают это незаконченным высшим образованием.

Ю. С. Давыдову представляется, что введение в России многоуровневой системы высшего образования правомерно. Она дает возможность студенту более верно определить траекторию своего последующего образования, тем более что в настоящее время первое высшее образование все больше становится той базой, которая дает возможность человеку определиться в своем видении мира, в своих профессиональных интересах. Об этом свидетельствует и тот факт, что все больше выпускников не идут работать по специальности. Это нужно признать нормальным явлением: не только в России многие выпускники в последующем не работают по первому образованию.

Т. А. Балашова отмечает, что введение в вузах страны, помимо основных образовательных программ, системы подготовки бакалавров и магистров, свидетельствует о структурно-содержательных изменениях в образовании [3, с. 29]. Противоположную точку зрения высказывает С. М. Каранец [7]. Он пишет о том, что существует ряд специальностей, подготовка по которым не может быть успешно переведена на двухуровневую систему обучения без потери качества образовательной услуги (инженеры, медицинские работники и т. д.).

Проблема совершенствования содержания и организации подготовки специалистов, усложненная требованиями Болонского процесса, далеко не исчерпывается сферой высшего образования. В значительной мере она затрагивает и другие уровни образования, особенно среднее профессиональное, которое ориентировано на формирование работника в области конкретной предметной области труда (практико-ориентированная подготовка) с выполнением им трудовых функций в рамках достаточно

жесткого алгоритма деятельности. Соответствующим образом построены образовательные программы и весь учебный процесс, что еще более усиливает общую целевую направленность подготовки этих кадров. Соотношение доли фундаментальных и прикладных знаний в учебном плане составляет примерно 50/50 (напомним, что для высшего образования это соотношение 70/30). Продолжительность обучения (на базе 11 классов школы) составляет около двух лет, но в последние годы развилась так называемая углубленная подготовка с длительностью обучения около трех лет, а осуществляющие ее учебные заведения получили наименование колледжей.

И тут возникает вопрос, касающийся среднего специального образования. Фактически, «послешкольное» образование считается высшим – «третичным» (tertiary) в противоположность среднему (secondary). Например, образование, которое получает в медицинском колледже медсестра, обычно считается высшим. Что касается положения дел в российской системе образования, вероятно, следует признать, что все же существует «среднее звено» (мастер на производстве, медсестра в медицине, оператор в сфере обслуживания т. д.), где уровень компетенции, уровень принятия решений предполагает определенный профессионализм, но не требует высшего образования.

Очевидно, что уже начавшееся вхождение российской высшей школы в интеграционные процессы будет весьма непростым. Во многом это определяется существующими проблемами российской высшей школы, организационные механизмы которой значительно уступают соответствующим структурам европейской модели образования.

Перед российской высшей школой встает достаточно сложная задача: интегрироваться в международную систему образования, сохранив свои лучшие традиции и обеспечив своим выпускникам международные квалификационные качества. Существенно изменились требования к специалистам с высшим образованием, от которых, помимо предметных знаний и умений, требуется интеллектуально-духовное развитие личности; специалист должен быть не только профессионально, но и социально компетентен.

Система образования как самостоятельная многоуровневая и многофункциональная система, с одной стороны, должна гибко и динамично адаптироваться к социально-идеологическим и производственно-технологическим изменениям социума; с другой стороны, используя накопленный опыт, она должна быть прогностичной, устремленной в будущее, поскольку выпускники учебных заведений (в том числе профессиональных) будут жить и работать в новых условиях, отличных от условий, в которых они обучаются [8, с. 65].

Первостепенную роль должны играть дисциплинарные и междисциплинарные курсы, которые отражают наиболее фундаментальные знания, являющиеся базой для формирования общей и профессиональной культуры, быстрой адаптации к новым профессиям, специальностям и специализациям, теоретической основой широкого развертывания прикладных исследований и разработок.

Тем не менее, хотелось бы отметить, что российские высшие учебные заведения не закрыты для новаций, сотрудничества, координации, полноценного усвоения достижений культуры. Высшее профессиональное об-

разование России имеет сильные традиции, приобрело опыт адаптации к условиям рынка, готово реагировать на изменение потребностей общества [2, с. 19], способно предложить эффективные формы и методы организации высшего образования. Надо учитывать, что в скоропалительных реконструкциях можно безвозвратно потерять очень весомый потенциал не только отечественной, но также европейской и мировой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Акулич, М. М.** О проблемах модернизации образования России / М. М. Акулич // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса : материалы междунар. науч.-метод. конф. (13–16 сент. 2007 г.) – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2007. – С. 26–32.
2. **Ананич, М. И.** Пути развития высшей школы в соответствии с запросами региональной экономики / М. И. Ананич // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 18–24.
3. **Балашова, Т. А.** О качестве профессионального образования / Т. А. Балашова // Модернизация отечественного образования: сущность, проблемы, перспективы. – Новосибирск : ГЦРО, 2005. – Сер. тр. «Философия образования». – Т. XII, ч. 2. – 412 с.
4. **Галаган, А. И.** Анализ формирования Европейской зоны высшего образования в соответствии с принципами и целями Болонской декларации от 19 июня 1999 года / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. – М.: Национальный институт бизнеса, 2004. – 184 с.
5. **Гребнев, Л. С.** Модернизация экономического образования / Л. С. Гребнев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 12. – С. 11–14.
6. **Зыков, В. В.** Высшее образование в меняющемся мире / В. В. Зыков, А. Г. Леонтьева // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса : материалы междунар. науч.-метод. конф. (13–16 сент. 2007 г.) – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2007. – С. 16–21.
7. **Каранец, С. М.** Болонский процесс и системы образования в России / С. М. Каранец // Современный этап модернизации российского образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. – СПб., 2004. – С. 15–17.
8. **Маркелова, В. А.** Развитие профессионального образования в Российской Федерации / В. А. Маркелова // Философия образования. – 2007. – № 4 (21). – С. 65–71.
9. **Нечаев, В.** Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии / В. Нечаев // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 86–95.
10. **Скачкова, Н. В.** Проблемы модернизации российского образования / Н. В. Скачкова // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 32–38.
11. **Стажков, С.** Некоторые аспекты реформирования российской инженерной высшей школы / С. Стажков // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 50–54.

УДК 37.0

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

А. М. Аллагулов (Оренбург)

Целью настоящей статьи является выделение и структурирование концептуально-теоретических положений и процессуально-технологического опыта, составляющих содержание образовательной политики Рос-