

Е.Э. Смирнова, С.Е. Дубровская

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: СОПРЯЖЕННОСТЬ С БОЛОНСКИМ ПРОЦЕССОМ на материале Санкт-Петербурга*

Статья посвящена ходу реализации идей и положений Болонского процесса в высшем образовании. Основные участники этого процесса рассматриваются как субъекты (т. е. люди информированные, мотивированные и имеющие активную собственную позицию). Основная идея субъектного подхода: именно субъектная позиция всех разработчиков новой системы образования может привести к успешным преобразованиям. На основе результатов зондажного опроса представлены основные преимущества и проблемы развития высшего образования, которые сложились на данном этапе внутри субъектной группы, представленной администрацией и преподавательским составом вузов.

Современное российское образование можно рассматривать с самых различных позиций. Сразу хочется обозначить некую дихотомию: это общественный институт, традиционно передающий знания, формирующий специалиста (как носителя рабочей силы), или общественное благо?**. Рассмотрение этих позиций позволит оценить и возможно, понять некоторые тенденции развития последнего десятилетия, а также найти некоторые ориентиры процесса сближения с европейскими тенденциями, обозначаемыми общим термином «Болонский процесс»***.

* Статья подготовлена при поддержке Фонда РГНФ проект N 04–03–00354а.

** Съезд ректоров в Саламанке в 2001 г. дал следующую трактовку целей образования: «Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования как общественной обязанности, широкого и открытого доступа к высшему и последипломному образованию, на традициях образования для личного развития и непрерывности обучения, а также гражданственности и общественной значимости образования».

*** Следует отметить, что общие идеи Болонского процесса и их воплощение, как в Европе, так и в России, стали различаться в последние годы. В данном случае, конечно, речь не

Если принимается первый взгляд, по сути, функциональный, сценарий дальнейшего развития будет одним. Он будет базироваться на позициях заданных сверху перемен, на необходимости следования неким общим правилам, на единообразии, ориентации на некие общие стандарты. Эти тенденции уже видны. При выборе функционального сценария цели и задачи будут задаваться людьми, которые руководствуются некими общими декларациями «интеграции», «сближения», «мобильности», которые не соотносены ни с потенциалом имеющегося образования, ни с последствиями будущих трансформаций.

Если базироваться на понимании образования как общественного блага, то идеи его преобразования и реконструкции будут носить иной характер, в том числе, субъектный. При ориентации на второй сценарий главное внимание акцентируется на обсуждении целей реконструкции российского, нашего национального образования. Употребляя слово «наше» образование, хочется подчеркнуть его органическую включенность во все сферы деятельности государства, экономики, культуры, жизни людей. Российское образование создавалось веками, оно вросло множеством корней во все сферы деятельности и жизни, как социальных институтов, так и конкретных людей всех поколений.

Меняя образование, мы меняем все. Но при этом обсуждение касается почему-то только сферы обучения и области школы и вузов. Предлагаемые трансформации почему-то практически не затрагивают связи типа «образование-экономика-бизнес», а также образование и обучение вне образовательных учреждений; образование и социокультурное развитие и т. д. Разве благая цель мобильности специалистов в глобальных масштабах может считаться основой для снижения уровня образования нашей молодежи?

Здесь важно подчеркнуть, что образование не есть абстрактная категория. Сейчас Россия стоит перед выбором: кто должен задавать цели образования, для кого оно является важным, значимым и необходимым. Представляется, что сегодня наиболее высокую заинтересованность (можно сказать, кровную) в развитии института образования проявляют два социальных института — институт семьи и сам институт образования. Но влияние этих институтов окажется заметным лишь в том случае, если они имеют *субъектную позицию* и смогут ее проявить достаточно весомо*. Заметим сразу, что национальное образование каждой страны имеет свои цели. Пока ни один российский документ, связанный с Болонским процессом, их не обозначает в ясной и полной мере. Однако процесс реформирования российского образования идет достаточно активно.

В данной работе сделана попытка прозондировать происходящие перемены и оценить их с позиций тех участников**, которые активно включены в этот про-

идет об общих принципах, а об их развитии, трансформации, способах реализации в разных странах. Процесс приложения этих идей породил массу практических вопросов, сомнений, привел к новому осмыслению исходных посылок и последствий их реализации.

* Субъект образовательного процесса понимается как лицо (или организация), обладающее информацией, юридическими правами, проявляющее активность и использующее свои возможности в реальной жизнедеятельности.

** Данное исследование является зондажным, оно базируется на целевой выборке. В опросе участвовали ректоры, проректоры, зам. деканов, деканы и зав. кафедрами вузов, имеющих опыт работы по программам Болонского процесса. Они представляют группу экспертов,

цесс, выступают в виде своеобразных социальных инженеров, конструирующих будущие формы вузовской деятельности и специалистов новой формации.

Общая позиция экспертов по отношению к современному состоянию высшего образования формулируется следующим образом: *она нуждается в изменениях*. Идею *необходимости перемен* и сотрудничества с европейскими партнерами не отрицает практически никто (только 5 % экспертов сомневаются в необходимости перемен). Хотя не всегда это согласие с переменами возникает как настоящая, внутренняя потребность. В некоторых случаях она связана с опасениями, связанными с потерей конкурентоспособности вуза в образовательном поле (т. е. является скорее результатом влияния внешних процессов). Но и внешнее влияние выступает как серьезный стимул к включению в процесс изменений.

Однако совсем иной вопрос — *как* должна происходить интеграция с европейским образованием (да и есть ли в реальности такой целостный феномен: «европейское образование»?). Разворачивание Болонского процесса в Европе показало, что многие европейские вузы, особенно университеты, сильно отличаются в своем отношении к Болонскому процессу, вплоть до его полного отрицания. Заметим, что образовательные идеи не имеют границ, многие зарубежные идеи в той или иной форме постоянно проникают в наши вузы, трансформируя его содержание, создавая новые профессиональные нормы, проявляясь в «скрытых программах»* вуза и преподавательского корпуса.

Мера информированности

Процесс преобразований высшей школы начался фактически уже с 1992 г. — срок довольно большой, чтобы понять, что происходит, к чему ведут преобразования. Разброс дат начала вхождения в Болонский процесс колеблется с 13 лет до 5 лет, модальная частота — 7 лет работы в этом режиме. Однако данные, которыми мы располагаем, рисуют очень сложную картину как понимания того, что *делается*, так и понимания того, что *нужно делать*. Прежде всего, нужно сказать о том, что ясности в этом процессе нет уже на самом простом уровне — уровне информированности.

Деятельность по внедрению двухступенчатой подготовки выпускников вуза (как одного из элементов Болонского процесса), естественно, начиналась с получения и накопления информации в этой сфере. К настоящему времени хорошо знакомы с основными положениями Болонского процесса 46 % экспертов, общее знакомство с общими положениями отметил 41 %. Остальные владеют

поскольку обладают опытом осуществления программных позиций Болонского процесса, а также правом принятия решения, выбора конкретных форм деятельности, и имеют все основания для оценки результатов проведенных в своих вузах реформ. Исследованная выборка включает представителей Санкт-петербургских вузов. Целевая выборка составила 22 человека.

* Термин «скрытая программа» используется здесь в следующем смысле: это то, что транслируется в учебном заведении в неявных, часто неосознанных формах, не задано в формальных учебных программах и правилах. Наиболее часто отмечается, что скрытая программа содержит нормы и социальные ориентиры данного общества, школы, вуза и т. д. См., напр., (Гидденс 1999: 403).

лишь разрозненными сведениями или почти ничего не знают. Уже эти данные говорят о том, что часть людей глубоко не вникла в суть проблемы и, тем не менее, участвует в процессе разработки новых программ. В результате мы имеем ситуацию, когда, как пишут сами эксперты, влияние Министерства образования и некие расплывчатые ожидания от Болонского эксперимента оказываются сильнее собственных размышлений. Заметим, что главное в Болонском процессе — *деятельность независимых агентов (субъекты)**. Именно она составляет сущность организационных структур. Этим тезисом подчеркивается важность активности всех звеньев вузов (и не только их) в процедуре преобразования. Важной составляющей Болонского процесса признается проведение постоянного текущего диалога между правительственными кругами и сообществом высшей школы, включая неправительственные европейские организации.

Источники информации

Рассматривая уже осуществленные этапы, важно понять, из каких источников черпается информация о возможных изменениях, а также определить их *первичность* — *вторичность* (акты, положения, декларации или публикации, материалы дискуссий, как вторичные). К настоящему времени уже накопилось довольно много таких источников, причем важно отметить наличие и книг, и статей, и Интернет-источников. Разумеется, самым важным источником выступают исходные документы самого Болонского процесса и различные нормативные решения Министерства образования.

Эксперты в наиболее широких масштабах получали информацию на различных конференциях и совещаниях — 50 %. Очевидно, что на этих совещаниях (особенно на начальных этапах) транслировались различные установки и положения как самого Болонского процесса, так и сформулированные Минобразования РФ, однако, далеко не на всех. Собственно приказы Минобразования послужили источником данных для 23 % экспертов. Важный вклад в осмысление происходящего, выработку собственных позиций внесло и общение с коллегами — 23 %. Чтение специальной литературы отметило 4,5 %, и столь же редко черпали эксперты информацию из СМИ.

Эти данные позволяют сделать ряд выводов, которые подкрепляются не только приведенными цифрами, но и опытом исследовательского коллектива, участвующего в самом процессе двухступенчатой подготовки, в конференциях, знакомом с рядом основополагающих документов и публикаций.

Приказы Минвуза транслируются далее руководством самого высокого ранга. Они не являются первоисточником для многих руководителей более низкого ранга типа заведующих кафедрами.

Участие в конференциях — важный канал, поскольку он не только дает информацию, но и позволяет *обсуждать* насущные проблемы. Действительно, в Петербурге прошло довольно много таких совещаний, которые позволили про-

* См.: (Вроейнстийн 2000: 17–18.)

яснить важные моменты. Наиболее активно и часто они проводились в последние два года. На них обсуждались проблемы содержания образования, качество подготовки, опыт зарубежных контактов и др. Во многом именно эти обсуждения и породили ситуацию *спорности*, выявили самые *различные мнения, взгляды* не столько на саму проблему, сколько на возможные пути ее решения в вузах разных типов*. Разнообразие конференций и совещаний, их важность как источника информации свидетельствует, с одной стороны, о глубочайшем интересе к процессам преобразований и признании их неизбежности. С другой стороны, мы видим отсутствие организационных структур, которые могли бы координировать деятельность субъектов по расширению сотрудничества между вузами. Во многом отсутствие четких структур сотрудничества затрудняет и участие представителей российской высшей школы в деятельности европейских конференций, форумов, рабочих групп, сужает возможности представлять проблемы вузов на общеевропейском уровне.

Вместе с тем одним из важнейших каналов информации выступают связи наших вузов с *зарубежными коллегами*. Обмен знаниями с теми вузами, которые давно работают по этой системе, а сейчас реформируют свою работу в самых новейших направлениях, — это самый перспективный источник знаний и опыта.

Зарубежные контакты отметили 59 % экспертов, в процессе установления таких контактов находится 14 %. Эти данные (хотя они носят не статистический, а ориентировочный характер) свидетельствуют о том, что часть вузов ориентируется на *сам факт преобразований*, не имея достаточной информации о том, как этот процесс идет на *Западе, выступающем в качестве некоего эталона*. Для преподавателей и ученых совершенно очевидно, что работа с «первоисточником» — важнейший элемент ориентации в проблеме любого типа. Заметим, что и за рубежом, в разных странах, нет единодушия по поводу конструирования всех элементов Болонского процесса. Результаты конференций, например, показали, что при конструировании совместного (общего для нашего и зарубежного вуза) учебного плана, наши партнеры в лучшем случае создают его на паритетных началах (т. е. 50/50), но встречаются случаи, когда они принимают вариант 80/20. И тогда встает вопрос: а для кого готовятся специалисты по этому плану: для нас или на импорт?

Отношение к переменам и их оценка

Отношение к переменам рассматривается на фоне того, что все опрошенные эксперты представляют вузы, имеющие двухступенчатую форму подготовки, причем подавляющее их число совмещают подготовку бакалавров и специалистов. Таким образом, у экспертов есть полная возможность сравнить обе формы подготовки и в определенной мере выявить их плюсы и минусы.

Само по себе решение принять участие в работе по Болонской схеме вузы принимали *самостоятельно, добровольно и без прямого нормативного*

* Европейское образование использует более длительный цикл обучения для таких, например, специальностей, как медики, архитекторы, инженеры. Аналогичные вопросы встают и перед российскими вузами, выпускающими специалистов ряда других профилей.

давления. Желание уклониться от участия в этой работе отметили только 15 %, и собственную инициативу по участию проявило также 15 %. Именно эти цифры показывают, что противодействия сближению образовательных систем нет, сама идея принимается практически всеми.

Начальный этап освоения двухступенчатой подготовки был связан с надеждой на то, что новый вид подготовки даст возможность вузам более активно проявить свой потенциал, создать программы нового поколения, более ориентированные на запросы практики, гибкие и разноуровневые. Идея состояла в том, чтобы подготовить специалиста-практика, способного быстро войти в рабочую ситуацию. Исследовательская направленность должна была реализоваться при подготовке магистров.

По прошествии достаточного времени многие участники процесса реконструкции имеют возможность оценить соотношение идей и ожиданий с имеющимися результатами, осмыслить плюсы и минусы процесса интеграции. Заметим только, что мнения и оценки экспертов сильно зависят от таких факторов, как тип вуза (гуманитарный, технический и др.), а также от реальной меры включенности в преобразования. Можно констатировать, что единодушных мнений и позиций в этом вопросе еще не сложилось.

В качестве *положительных* результатов эксперты отмечают следующие.

1. Некоторые эксперты считают, что их вузы уже хорошо освоили подготовку магистров, и она выше, чем подготовка специалистов.

2. Значительная часть опрошенных считает, что в их вузах удалось наладить выпуск бакалавров, которые имеют лучшую подготовку в узких практических областях, чем специалисты. Однако это мнение принадлежит в основном гуманитарным направлениям.

3. Идея конвертации дипломов в целом одобряется, но при этом отмечается, что процедура оформления должна осуществляться не отдельными вузами, а в государственном масштабе.

4. Все разделяют идею, что интеграция с европейским образованием важна, однако стал гораздо более острым вопрос о том, как ее осуществлять.

5. Гуманитарные направления относятся к интеграции более толерантно, технические — гораздо более осторожно.

Отметили эксперты и неясные, спорные моменты, которые вызывают их озабоченность.

1. Один из главных вопросов — как происходит реальная адаптация бакалавров на рабочих местах. Более половины экспертов (54 %) склоняются к мысли, что их подготовка *слабо соответствует* запросам рынка труда. Однако почти треть экспертов просто не имеет об этом никаких данных. Поэтому говорить сколько-нибудь уверенно об этой проблеме можно будет лишь тогда, когда будет существовать обратная связь между вузами и сферой занятости. Пока эта связь не создана, она осуществляется лишь в небольшом числе вузов, притом случайно.

2. 27 % экспертов отметило, что рынок труда *не готов* принимать бакалавров, что представляется естественным. Ясно, что диплом специалиста знаком нанимателям; бакалавр же — явление новое, к тому же он учился на год меньше, чем специалист. При наличии конкуренции наниматель предпочитает более *«полновесный» диплом, а главное — известный по многолетнему опыту.*

3. Эксперты как преподаватели, составители новых учебных программ, отдают себе отчет в том, что учебные программы создаются на самых различных основаниях, что *цели подготовки бакалавров не определены*, а потому они работают в поисковом, экспериментальном режиме. Не случайно некоторые эксперты придерживаются мысли, что бакалавров следует сразу переводить на магистерские программы. В этом случае качество их подготовки будет выше, чем у специалистов. Но в таком случае время подготовки сильно увеличивается, а также усиливается исследовательский элемент подготовки, что далеко не всегда востребовано на рынке труда.

4. Подготовка бакалавра как практически ориентированного работника на рынке труда высветила один из сложнейших вопросов будущего. Хотя этот вопрос затронуло небольшое число экспертов, он достаточно важен. Диплом бакалавра приравнивается к квалификации высшего образования. Однако мнение большинства говорит о том, что бакалавр в начале карьеры может занимать нижние позиции в структуре рабочих мест типа мастера на производстве, инспектора, секретаря-референта и т. п. Его дальнейший рост как руководителя, разработчика новых направлений не обеспечен существующей подготовкой. Встает серьезный вопрос о перспективах его роста и перехода на должности среднего управляющего персонала типа начальника цеха, руководителя отдела и далее на более ответственные посты. Многие разделяют точку зрения, что этот переход будет возможен в случае наличия мощной и разветвленной системы повышения квалификации. Но о совмещении вузовской подготовки с системой повышения квалификации пока речь не идет. А без нее развитие многих производственных сфер, сферы медицины, сферы новых технологий становится проблематичным. Встает проблема отсутствия роста кадров, появления высококлассных специалистов. И здесь снова хочется обратиться к мысли о том, что система образования тесно связана с другими областями деятельности, а потому ее преобразования должны учитывать интересы «потребителей ее продукции».

5. В практике российского образования еще не получила четкого оформления идея «обучения в течение всей жизни», которая была включена в задачи Болонского процесса в Пражском коммюнике. Этот аспект достаточно важен, т. к. именно при реализации этой задачи возникает полноценное взаимодействие вузов и работодателей, которые нередко финансируют повышение квалификации своих работников.

6. Создание различных программ обучения бакалавров показало, что этот процесс пока носит *стохастический* характер. Каждый тип вуза реализует себя в них в соответствии со своими представлениями. Для одних это возможность реализовать свой не востребованный ранее потенциал, для других — следование новым образцам, для третьих — попытка внедрить зарубежные образцы. Многие преподаватели сейчас, уже имея опыт работы по этим программам, склоняются к мысли, что программы бакалавров не характеризуются *системностью*, ибо она в них не закладывалась изначально. Суть проблемы они видят в отсутствии ясно прописанных целей развития высшего образования России.

7. Подготовка магистров в целом может обеспечить развитие *преподавательских и исследовательских* кадров. Однако эти кадры практически не пополняют, не изменяют ни *производственной*, ни *многих других сфер заня-*

тости. Обсуждение этой темы в сравнении с подготовкой в аспирантуре ведет, как правило, к мнению, что подготовка магистров отличается иным качеством. Она уже, практичнее, но ее общий потенциал — слабее.

8. Общий взгляд на подготовку бакалавров заставляет обратить внимание на то, что их *социально-профессиональная* зрелость слабее, чем у специалистов. Объяснения этого явления пока нет, однако большинство преподавателей самых разных вузов отмечают, что мера ответственности, способность грамотно ставить и решать проблемы, индекс самооценки у бакалавров заметно ниже, чем у специалистов.

9. Одним из ключевых вопросов экспертов становится следующий: необходимо знать запросы рынка труда, т. е. кого, в каком количестве и для каких рабочих мест должен готовить вуз. Этот вопрос самым актуальным образом стоит и в большинстве других стран, таких, как Германия, Австралия, скандинавские страны, и многие страны его пытаются решать в государственных масштабах. В связи с этим встает вопрос о том, почему в концепциях модернизации Минобразования отсутствуют ориентиры Министерства занятости.

Все приведенные мнения выражают промежуточное, текущее состояние освоения и реализации идей Болонского процесса. Совершенно очевидно, что движение в этой области происходит в значительной мере ситуативно, оно связано с позицией Минобразования, позицией ряда вузов, отстаивающих свои мнения, в какой-то мере с теми общественными проявлениями, в которых достаточно обоснованно высказываются те или иные аргументы. Далее остановимся на тех данных, которые проясняют позицию участников как субъектов, имеющих опыт деятельности в этой сфере, личностно заинтересованных в разумной и перспективной трансформации сферы образования.

Субъектная позиция

Итак, данные экспертного опроса показывают, что отношение к внедрению в России идей Болонского процесса вызывает неоднозначную реакцию. У многих участников процесса трансформации образования накопились свои соображения, которые активно обсуждаются в различных формах. В этой ситуации важно знать, насколько субъектна позиция современных «конструкторов» нового образовательного процесса, насколько активно они ее выражают, формируя своеобразное профессиональное сообщество, способное внести те коррективы, которые создадут некий баланс между мерой перемен и сохранением отработанных основ как в системе самого образования, так и его внешних связей.

Свое сомнение и несогласие с развитием событий, полученными результатами *выражало* около 60 % экспертов. Наиболее активно проблемные моменты обсуждаются на различных совещаниях и конференциях — их отметило 32 %*.

* В числе таких конференций, проведенных в СПбГУ, хочется назвать те, которые отличались конкретностью обсуждения проблем, представлением интересных практических результатов. Международный семинар «Что представляет собой бакалавриат?» (25–26 ноября 2004); Совещание по теме «Обобщение опыта подготовки бакалавров и магистров в свете вхождения России в Болонский процесс» (21 января, 2005 г., экономический факультет СПбГУ); Межвузовский семинар «Россия и Европа на пути в единое образовательное

На наш взгляд, симптоматичным является тот факт, что 14 % экспертов опубликовали свои мнения в виде статей*. Активно идет процесс обсуждения всех вопросов с коллегами, которые делятся и опытом, и сомнениями. Зафиксированные формы проявления субъектной позиции вряд ли можно считать высокоактивными, однако нельзя не признать, что они есть, и по мере сближения образовательных систем мера этой активности будет расти. Одним из аргументов в этой области может служить активность таких общественных организаций, как Профессорское собрание Петербурга, которое по собственной инициативе провело специальный семинар по проблемам реализации идей Болонского процесса**. Выход на профессиональную и общественную арену не только отдельных преподавателей и ученых, но и общественных организаций показывает, что субъектное отношение к идущим переменам обретает зримые черты.

Некоторые общие тенденции можно аккумулировать в целостной оценке экспертами идущих преобразований. Прежде всего, отметим, что мнения экспертов являются в значительной степени согласованными и взвешенными, поскольку работа в новом режиме идет уже более десяти лет. Накоплен довольно обширный опыт, который формировался, обсуждался на достаточно большом числе совещаний, конференций на внутривузовском и внешнем уровне.

Эксперты, в целом положительно относятся к переменам, тем не менее, видят и хорошо понимают минусы, которые ожидают вузы в ближайшее время. Больше всего вызывает опасения угроза «безликости» образования (23 %). Вопрос стоит достаточно радикально: сумеет ли российское образование *сохранить опыт, накопленный веками, не потерять своих преимуществ?* В общеевропейских документах постоянно подчеркивается необходимость сохранения *национальных особенностей* образовательных систем, но отсутствие широких возможностей участия представителей российских вузов в общеевропейских обсуждениях мешает России активно представлять собственные интересы, учитывать опыт других стран-участниц. Образование воспринимается всеми как важнейший социокультурный и экономический фактор развития страны, резкая смена которого ощущается как некая опасность смены устоев. В этом высказывании, по сути, содержится вопрос: к чему придет высшая школа,

пространство: опыт международных образовательных программ» (5 ноября 2004 г., факультет социологии).

* В качестве примера сошлемся на очень характерную статью «Болонский процесс: сегодня рано — завтра может быть поздно». В ней содержится интервью с профессором экономического факультета СПб ГУ В.В. Ковалевым. Его размышления и аргументация как «строителя» и преподавателя российской системы образования», а также специалиста, имеющего большой опыт преподавания в США и Великобритании, имеют большое значение. Сомнения В.В. Ковалева, в частности, касаются таких важных проблем, как качество образования нового типа, мотивация студентов на его получение, возможные потери на рынке труда высококвалифицированных кадров и др. (Болонский процесс... 2005: 23–28).

** «Болонский процесс и система высшего образования в России». На семинаре были представлены доклады тех специалистов, которые имеют более чем десятилетний опыт работы с новыми формами образования. Особенно интересным был опыт Санкт-Петербургского государственного технического университета.

какие результаты долговременного характера будут получены? Очевидно, что ясного ответа участники в настоящее время еще не видят.

Многие эксперты озабочены тем, что *качество образования снижается*, поскольку срок обучения бакалавров не достаточен для получения фундаментальных знаний — 18 %. Добавим к этому, что сам статус бакалавра, его послевузовское «встраивание» в различные сферы деятельности — это вопрос, который жарко обсуждается практически на всех встречах, поскольку вузы различного направления видят этот процесс по-разному. Экспертов волнует и проблема «утечки мозгов», которая, по их мнению, станет более массовой (12 %).

Настораживает экспертов и большое количество проблем, с которыми сталкиваются вузы в процессе преобразований. Необходимость решать эти проблемы отвлекает от учебной деятельности и понижает качество образования. Несомненными преимуществами эксперты признают автономию вузов и вариативность программ.

Позитивные стороны изменений видятся экспертами слабо. Так, увеличение автономии вузов в содержании и вариативности учебных планов зафиксировали лишь 8 % экспертов, возможность наладить более тесные связи с потребителями выпускников — 4 %. Общий настрой пока фиксирует проблемные зоны в деятельности вузов, и, что важнее, некий вакуум в понимании тех глобальных целей, ради которых происходят преобразования. Действительно, трудно понять, почему уровень образования в целом будет расти, поскольку массовым специалистом станет бакалавр? При этом многие помнят, что в советские времена на многих рабочих местах специалисты с высшим образованием были не нужны. Но никто не видел обоснованных расчетов, которые показали бы, сколько нужно бакалавров, а сколько специалистов. Практически никто не понимает, каково место магистров в производственной сфере. Мнения, потребности экономики, бизнеса, других сфер потребления выпускников высшей школы в этом процессе не звучат. «Односторонность» происходящих перемен вызывает ощущения неясности, отсутствия критериев для оценки происходящих перемен и, главное, их последствий для страны в целом.

Все эти многочисленные вопросы и сомнения — естественный процесс. И он происходит сейчас и на европейском пространстве. В этом отношении заслуживают внимания решения, принятые в Австралии. Один из главных тезисов их реформаторов: *трансформация образования должна происходить «под контролем клиентуры, а не провайдеров обучения и подготовки»* (Реформы образования... 2003: 12). В соответствии с этим исходным положением «главным национальным органом управления образованием Австралии является *Министерский совет по образованию, занятости, подготовке и делам молодежи*. Он является министерским форумом для национального сотрудничества в разработке и реализации образовательной политики. В своей новой форме он занимается вопросами содержания высшего образования, подготовки, занятости и молодежной культуры. Совет выполняет многие консультативные функции, тесно сотрудничая с множеством неправительственных общественных организаций, имеющих отношение к образованию» (Реформы образования... 2003: 15). Представляется, что именно этот способ включенности образования в другие важные социальные системы, органическая сопряженность с ними, реализует

один из главных принципов Болонского процесса — «*деятельность независимых агентов (субъектов)*», имеющих общие цели.

Все эти проявления активности с очевидностью свидетельствуют о том, что значительная часть людей, причастных к освоению, конструированию и введению в практику вузовской жизни положений Болонского процесса, не только вдумчиво относится к этому движению, но и активно выражает свою позицию. В их мнениях присутствует отнюдь не критика или отвержение рассматриваемых новаций, — они хотят понять, чего достигнет российское образование, а что оно может и потерять на этом пути.

Литература

Врсейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. М.: Изд-во МНЭПУ, 2000.

Гидденс Э. Социология. М.: Эдиторил УРСС, 1999.

Болонский процесс: сегодня рано — завтра может быть поздно // Санкт-Петербургский университет. 2005. № 2 (3962). 11 февраля.

Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики. 2003.