

**Российская академия образования  
Институт образования взрослых**

**П.И. Юнацкевич  
С.В. Горюнков**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ  
И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Санкт-Петербург  
2007

УДК 374.8

Юнацкевич П.И., Горюнков С.В.

Непрерывное образование взрослых и Болонский процесс / Серия книг: теория и методика профессионального обучения и воспитания взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2008. – 49 с.

Рецензенты:

Ипатов Ю.М., доктор экономических наук, профессор

Устюжанин В.Н., кандидат педагогических наук, профессор

В широком смысле образование – это поддержание в обществе культурной традиции с учётом её постоянного обогащения инновациями. Функция поддержания традиции, обогащаемой инновациями, лежит на взрослых, потому что именно они, в отличие от детей, способны не только воспринимать уже существующее знание, но и дополнять его новым. Главное же: функция поддержания традиции, в силу её постоянного обогащения инновациями, требует принятия мер по её постоянному совершенствованию. Такие меры и находят своё воплощение в системе непрерывного образования взрослых. Но это значит, что система непрерывного образования взрослых вызвана к жизни необходимостью поддержания культурной традиции общества в состоянии, адекватном вызовам времени. И уже только поэтому **система непрерывного образования взрослых – не “составная часть”** некой более общей системы образования, а сама **“предельно общая система”**: **главнейшая несущая конструкция всей системы образования, её фундамент**. Можно даже говорить о фундаменте не системы образования, а самой культурной традиции общества.

ISBN 5-7199-0258-9

Информационно-издательский центр ОСБ ПАНИ  
Подписано в печать 30.11.2007. Формат 60х90/8. Объем 4 п.л.  
Печать офсетная. Бумага 80 г. Тираж 100 экз.,  
Благотворительный выпуск

---

Подготовлено в Петровской академии наук и искусств, Санкт-Петербург, 2008  
Сайт: [www.pan-i.ru](http://www.pan-i.ru)

# 1. ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

## 1.1. Объём и границы содержания понятия “непрерывное образование взрослых”

Дать понятие о непрерывном образовании взрослых – означает перевести на операциональный язык давно известную истину, выраженную в традиционной народной мудрости: «Век живи – век учись». А необходимость такого перевода связана с тем, что «век веку рознь». То есть необходимость операционализации народной мудрости обусловлена происходящими в обществе социодинамическими процессами, где каждый новый этап развития общества постоянно выдвигает перед ним качественно новые, всё более и более усложняющиеся задачи. Стремительное наступление “века информационных технологий”, когда социум оказывается сверху донизу пронизан элементами постоянно обновляющегося технического знания, ставит окончательную точку на упрощённых представлениях об образовании как о “привилегии”, разовое получение которой способно увековечить принадлежность “получателя” к элите. Уже сейчас необразованный человек никому, по большому счёту, не нужен. И тенденции развития общества таковы, что данная ситуация будет заявлять о себе всё сильнее и жёстче.

На первый взгляд, сказанному противоречит факт использования на низкооплачиваемых работах необразованных “гастарбайтеров” – факт, имеющий широкое распространение не только в нашей стране, но и в более развитых странах Запада. Тем самым ставится под сомнение та, давно высказанная в педагогике мысль, согласно которой период экстенсивного, ориентированного на чисто количественные показатели роста в области образования взрослых давно исчерпал свои возможности: «Наступило время качественных преобразований, нацеленных на достижение более высоких результатов за счёт организационного совершенствования системы образования и упрочения её связей со сферой общественного производства»<sup>1</sup>. Но на самом деле пример с гастарбайтерами не опровергает, а подтверждает сказанное, – потому что представляет собой не более чем растянутое во времени выравнивание квалификационных диспропорций в разноэтнических слоях народонаселения (а в процессе такого выравнивания нейтрализуются в конечном счёте и негативные стороны данного явления, связанные как с кустарно-криминальными формами бизнеса, так и с глобальной миграционной политикой).

Решающее влияние на содержание образования оказывает специфика технологических, экономических, социальных процессов в сфере общественного разделения труда. Значительное усложнение технологического содержания профессиональной деятельности, а также быстрые изменения этого содержания резко меняют характер подготовки человека к требующему высоких теоретических знаний труду. С другой стороны, расширение и усложнение общественных связей участников производства не остаются нейтральными в плане изменений психологии трудовых отношений, – что опять-таки находит своё отражение в системе образовательных программ, нацеленных на освоение общекультурной проблематики. В этом смысле перестройка образования взрослых на основе принципа непрерывности является объективной необходимостью, продиктованной логикой и объективными требованиями самой жизни.

Острая потребность государства и общества в непрерывном образовании своих взрослых граждан стала осознаваться как актуальная проблема начиная со второй половины XX века, – что связано с развёртыванием научно-технической революции и предъявленными ею требованиями к характеру трудовой деятельности. О масштабах

исследований по вопросам пожизненного образования говорят такие данные: «Во Франции с 1945 по 1972 г. вышло 5644 работы по данным проблемам. На английском языке издано ещё больше литературы на эту тему. Значительное число книг и статей по вопросам непрерывного образования взрослых опубликовано и в других странах. Исследуются различные аспекты: педагогические, социологические, демографические, экономические, психологические, антропологические, экологические»<sup>2</sup>.

Необходимость совершенствования форм труда диктовалась быстрым накоплением новых технических знаний при одновременном старении прежних, сменой технологий, новой, более совершенной организацией производства (примета времени в СССР 70-х годов – повсеместное возникновение лабораторий НОТ [научной организации труда]). Тем не менее, понимание природы этого явления даже и сегодня во многом определяется чисто утилитарными запросами времени. То есть оно сводится зачастую к сумме требований по компенсации недостатков и упущений школьного образования, а также по повышению профессиональной квалификации применительно к отрасли занятости, к сфере деятельности обучаемых.

Это связано с тем, что проблемным является сам вопрос о функциях системы образования взрослых. По поводу его структуры выносятся самые различные суждения: одни авторы относят её к сфере услуг, другие – к непроизводственной сфере, а третьи – к социальной инфраструктуре. А ведь есть ещё вопрос об интегративной функции системы образования – функции формирования разносторонней гармоничной личности. И он тоже является проблемным. Как известно, советская система образования обеспечивала намного большую разносторонность личности, нежели специализированная западная<sup>3</sup>; однако же и наиболее уязвимыми в ходе событий двух последних десятилетий в нашей стране оказались именно “разносторонние личности с богатым творческим потенциалом”<sup>4</sup>.

Уже только поэтому установки на “разностороннюю личность” и “богатый творческий потенциал”, не вызывающие сомнения как таковые, требуют, тем не менее, обстоятельного анализа всего связанного с ними социального и функционального контекста и всех задействованных здесь причинно-следственных связей.

Нужно учитывать и то, что система непрерывного образования взрослых значительно расширяет диапазон возможностей для всеобъемлющего воплощения в практику принципа соединения обучения и воспитания с потребностями материального производства, что, в свою очередь, требует определённого переосмысления и уточнения его содержания в современных условиях. Очевидно, здесь значим не столько сам факт участия субъекта учебной деятельности в трудовом процессе, сколько взаимообусловленность видов деятельности, ведущих к их слиянию в единое целое. Причём важно, что организация непрерывного образования взрослых взаимодействует со сферой материального производства на основе устойчивой обратной связи. Тем самым обе эти сферы, стимулируя и обогащая друг друга, оказывают прямое и непосредственное влияние на развитие сферы производительного труда.

Ещё одной стороной указанного процесса является широкое использование эмпирических методов, живых проблемных обсуждений, практических занятий, экспериментальных способов постановки и проверки обсуждаемых задач, а также других видов работ с обучаемыми, развивающими у них умение применять имеющиеся знания к решению интеллектуальных и практических вопросов, к самостоятельному анализу ситуаций и разработке на их основе новых эвристических подходов. Причём спектр практических моментов, ставящих обучаемых перед необходимостью использовать теоретические знания, постоянно расширяется: сюда входят деловые игры, учебные семинары, моделирование бизнес-процессов, ситуации “принятия решений”, обсуждения и дискуссии, обмен опытом.

Меры по совершенствованию системы непрерывного образования взрослых, осуществляемые на общегосударственном и региональном уровнях, детализируются и

конкретизируются на местах, в деятельности предприятий и учебных заведений. Тем самым, с одной стороны, нивелируется действие либо сужается зона влияния факторов, обусловленных региональными различиями; с другой – возрастает роль местных условий, стимулирующих те или иные конкретные возможности совершенствования системы образования. При этом для формирования у взрослых потребности в продолжении образования возникает необходимость в индивидуально-типологическом стимулировании, основанном на учёте особенностей мотивационной сферы обучаемых.

Что касается последней, то здесь просматривается чёткий критерий – стремление обучаемых к улучшению качества жизни, скорректированное с точки зрения подчинения таких стремлений общественному интересу. Первоначально идея непрерывного образования отражала стихийно осознанную экономическую необходимость в постоянном обогащении профессионального потенциала обучаемых. Но постепенно она переросла рамки производственно-технических задач, стала расширяться в объёме и усложняться в содержании, включая в себя широкий спектр вопросов, касающихся не только сферы профессионального труда, но и многих других аспектов человеческой жизнедеятельности. Сама система непрерывного образования взрослых стала пониматься как совокупность бесчисленных проблем: от организационной и технической модернизации процесса образования до социально-психологического и духовно-нравственного воспитания личности.

Это, в свою очередь, потребовало определённого пересмотра устоявшихся теоретических взглядов на содержание и взаимосвязь функций системы непрерывного образования, способствовало возникновению потребности в усовершенствовании методов анализа.

Как следствие, в современной педагогической литературе широко распространена точка зрения, согласно которой система непрерывного образования выполняет в обществе две основные и относительно самостоятельные функции – экономическую и социальную. «В содержании первой отражены задачи подготовки человека к труду с чётко выраженным акцентом на формировании его профессионально значимых качеств; в содержании второй – весь многогранный комплекс вопросов, связанных с воспитанием человека и формированием его личности. В пределах данной дихотомии выделяются более частные функции: познавательная, коммуникативная, трансляционная (передача новым поколениям знаний и социального опыта), социального продвижения (карьерного роста) и др.»<sup>5</sup>.

Всё это, естественно, рассматривается сквозь призму технократических или отвлечённо-просветительских представлений о роли образования в жизни человека и общества, – что накладывает отпечаток на трактовку непрерывного образования, придавая ей либо чисто прагматический (с уклоном в технократизм), либо “беспредметно-гуманистический” оттенок.

В идеале же предполагается, что модель социально-эффективного образовательного процесса должна отразить в своём содержании объективные тенденции общественного развития, строиться с учётом его сегодняшних и перспективных потребностей и в конечном счёте быть “замкнутой” на достижении его целевых установок. Она должна являть собой теоретический образ наиболее совершенной системы образования, своего рода проекцию в будущее, заключающую в своём содержании чёткие представления о целях её практического преобразования и критерий оценки современного состояния дел в обучении и воспитании. Только в этом случае непрерывное образование взрослых обретает свойства наиболее адекватной современным условиям модели образования, воплощение которой в практические формы призвано обеспечить максимум её общественно-значимой эффективности.

Разумеется, нужно учитывать разницу между идеальными моделями и реальным положением дел. На практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, в

подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности. Вследствие этого отсутствует целостное педагогическое образование, т.е. образование как «создание образа человека и народа, образа мыслей, образа будущего»<sup>6</sup>, образование как «культура нации»<sup>7</sup>, как «возможность прорыва в экономику знаний»<sup>8</sup>. Но отсутствие целостного педагогического образования – не повод к зачёркиванию достижений системы непрерывного образования взрослых, а стимул к её дальнейшему совершенствованию. В любом случае концепция непрерывного образования взрослых должна исходить, во-первых, из того, что в современных условиях профессиональный потенциал обучаемых невозможно сформировать раз и навсегда, а, во-вторых – что профессиональной квалификацией обучаемых образование не исчерпывается, – потому что без одновременного формирования у обучаемых личностных качеств (добросовестности, ответственности, законопослушности и т.д.) профессиональный потенциал очень легко может быть перенаправлен не на пользу, а во вред общественным интересам. Причём в условиях нарастания угроз политического, экологического этнического и других форм терроризма задача формирования личностных качеств совершенно очевидно приобретает решающее значение.

Но такая задача предполагает включение в систему образования всех тех составляющих человеческого знания, которые связаны с духовно-нравственной, этической, ценностной проблематикой. Тем самым понятие непрерывного образования взрослых начинает осмысляться не в плане «специализированной педагогической ниши», могущей существовать в автономном режиме, а в плане «проблемного смыслового поля», остро нуждающегося в междисциплинарном освоении. Между прочим, именно так оно уже осознаётся в непосредственной практике управления образованием взрослых. «Имеются основания утверждать, что ни одна из существующих проблем управления образованием взрослых не может быть решена силами одной только педагогики. Какая бы проблема не рассматривалась: специфика новых целей образования, мотивы или технологии обучения взрослых, выбор объектов, структур, систем, моделей управления – в её решении первостепенное значение приобретают экономические, психологические, общекультурные и собственно педагогические факторы. Не зная, какое влияние они оказывают на образование взрослых, невозможно представить и целостную картину управления им»<sup>9</sup>. И далее: «Изучение проблем системного управления требует сегодня перехода от аналитических, «аспектных», внутрисубъектных «синтезов» к целостно-системному, предполагающему умение многостороннего и многофакторного раскрытия управленческих явлений, способности прогнозировать не только ближние, но и отдалённые последствия принимаемых решений. Представляется, что подобного рода переход от «линейных» причинно-следственных связей к пониманию законов построения целостных сложных систем является важнейшим направлением методологии новых исследований проблем системного управления образованием взрослых»<sup>10</sup>.

С учётом сказанного на первый план выступает проблема более чёткого определения понятия непрерывного образования взрослых. Согласно междисциплинарному словарю терминологии, описывающей проблематику образования взрослых, предмет темы формулируется так: «Образование взрослых – составная часть системы образования, её относительно обособленное подразделение, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в период его самостоятельной жизни. В этом смысле образование взрослых является социальным институтом, преемственно продолжающим процесс превращения имеющегося в обществе социально-культурного опыта в достояние всех его членов и через это обеспечивающим пожизненное обогащение творческого потенциала личности»<sup>11</sup>.

Данное определение нуждается в коррективах по следующим причинам.

Во-первых. В широком смысле образование – это поддержание в обществе культурной традиции с учётом её постоянного обогащения инновациями. Функция поддержания традиции, обогащаемой инновациями, лежит на взрослых, потому что

именно они, в отличие от детей, способны не только воспринимать уже существующее знание, но и дополнять его новым. Главное же: функция поддержания традиции, в силу её постоянного обогащения инновациями, требует принятия мер по её постоянному совершенствованию. Такие меры и находят своё воплощение в системе непрерывного образования взрослых. Но это значит, что система непрерывного образования взрослых вызвана к жизни необходимостью поддержания культурной традиции общества в состоянии, адекватном вызовам времени. И уже только поэтому **система непрерывного образования взрослых – не “составная часть” некой более общей системы образования, а сама “предельно общая система”**: главнейшая несущая конструкция всей системы образования, её фундамент. Можно даже говорить о фундаменте не системы образования, а самой культурной традиции общества.

#### *ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:*

- <sup>1</sup> *Теоретические основы непрерывного образования. Под ред. В.Г.Онушкина. М., «Педагогика», 1987. С. 7.*
- <sup>2</sup> *Там же. С. 10.*
- <sup>3</sup> *Лихачёв Д.С. О Русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. 1993, № 2; Моисеев Н.Н. Вехи – 2000. Заметки о русской интеллигенции кануна нового века // Дружба народов. 1999, № 3; Топоров В.Н. Не путайте интеллигента со специалистом // Известия. 1998, 20 мая.*
- <sup>4</sup> *Рывкина Р.В. Интеллигенция в постсоветской России – исчерпание социальной роли // Социологические исследования. № 6, 2006. С. 138-146; Магарил С.А. Исчерпана ли социальная роль интеллигенции? // Социологические исследования. № 1, 2007. С. 132-139.*
- <sup>5</sup> *Теоретические основы непрерывного образования. Под ред. В.Г.Онушкина. М., «Педагогика», 1987. С. 59.*
- <sup>6</sup> *Из стенограммы выступления заместителя Руководителя Администрации Президента – помощника Президента РФ Владислава Суркова перед слушателями Центра партийной учёбы и подготовки кадров ВПП «Единая Россия» 7. 02. 2006 г. //Сборник «Читая Суркова». СПб. 2006. С. 74.*
- <sup>7</sup> *Там же.*
- <sup>8</sup> *Там же.*
- <sup>9</sup> *Подобед В.И. Системное управление образованием взрослых. СПб. 2000. С. 23.*
- <sup>10</sup> *Там же.*
- <sup>11</sup> *Онушкин В.Г., Огарёв Е.И. Образование взрослых. Междисциплинарный словарь терминологии. СПб.: Воронеж. 1995. С. 98-99.*

## 1.2. Цели непрерывного образования взрослых

Для 70-х – начала 80-х гг. XX в. очень характерно различие во взглядах на цели непрерывного образования взрослых: если на Западе оно рассматривалось как орудие улучшения экономического “качества жизни”, то в СССР – как инструмент всестороннего, гармонического развития личности. «Основопологающие принципы социалистической системы образования хорошо известны – это глубокий демократизм, широкая доступность для населения всех видов и ступеней образования, беступиковое построение и преемственность восходящих ступеней общеобразовательной подготовки, строгая научность содержания образования, недопустимость ранней узкой специализации, политехнизация профессионального обучения, ... соединение обучения и воспитания с общественно-полезным трудом. Эти принципы образуют целостную систему, поскольку имеют общую направленность – гармоническое и целостное развитие человека»<sup>1</sup>.

В теоретическом плане ориентация на “всестороннее развитие личности” продолжает преобладать и сегодня. «В 1990-х гг. в России был запущен механизм развития и саморазвития системы образования. Многие сделано для того, чтобы образование стало действенным фактором становления *гражданского открытого общества*. Нелёгкий процесс освобождения от заскорузлых догм, сковывающих живую мысль, множественность форм её выражения проникают и в сферу образования, где унылое однообразие сменяется педагогическим плюрализмом. Содержание образования стало вариативным. Многие учителя работают не по утверждённым начальством конспектам, а по собственным планам. Стремление к свободе и самостоятельности по большому счёту необратимо»<sup>2</sup>, потому что сами цели образования как общественного явления обусловлены природой и характером состояния современного общества. «Исходя из конституционного определения нашей страны как демократического правового государства с республиканской формой правления и представлений об идеале гражданина такого государства, можно выделить конечную цель образования по отношению к каждому человеку. Смысл всего происходящего в образовании заключён в его гуманистической ориентации, воплощающей в этой социальной сфере принцип, провозглашённый Конституцией демократической России: “Человек, его права и свободы являются высшей ценностью” (ст. 2). Приоритет человеческого начала отражён в определении образования, содержащемся в Законе РФ об образовании. Первое место среди принципов, провозглашаемых данным законом, занимают гуманистический характер образования, приоритет человеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Для педагогики это означает переход от автократических установок на формирование людей как “исполнителей” к созданию условий для развития личности»<sup>3</sup>.

С другой стороны, «этот процесс не происходит гладко и бесконфликтно. Он характеризуется неравномерностью, отклонениями от прямого пути, а то и “откатами” в прошлое. Однако несмотря на рецидивы возврата к однажды преодолённым стереотипам мысли и действия, на вообще присущую сфере образования инерционность, остаются действенными принципы *гуманизации и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладности, развивающего характера образования* и др.»<sup>4</sup>.

В практическом плане целевые установки непрерывного образования определяются тем, что оно как в целом, так и в своих отдельных звеньях ориентировано на будущее. Уже только поэтому задачи воспитания, обучения и развития не исчерпываются актуальной “злостью дня”, – они в гораздо большей степени характеризуются перспективными запросами и потребностями общества, как материальными, так и духовными. В этом смысле непрерывное образование взрослых в любой фазе и на любой ступени своего развития носит вынужденно-опережающий характер, где важнейшее значение начинает приобретать категория “прогностичность”. Прогностический подход к научному обоснованию целей и содержания образования позволяет предугадывать

динамику изменений в социальной среде, в науке, технике и производственной сфере, и соответственно на неё реагировать. Он помогает преодолевать присущую системе образования инерционность, ускоряет адаптацию обучаемых к социодинамическим процессам, взаимообогащает социально-экономические и психолого-педагогические факторы в системе образования, укрепляет связь системы образования с многоплановой реальностью жизни.

«Очень важно отметить роль и место непрерывного образования в становлении воспитательно-образовательного потенциала человека, обусловленного единством и преемственностью таких важнейших категорий, как “грамотность”, “образованность”, “профессиональная компетентность”, “культура”. Именно восхождение каждого человека к достижениям широко понимаемой культуры, овладение всем духовным богатством современной цивилизации в её общечеловеческом понимании выступают в качестве важнейших целей и задач системы непрерывного образования»<sup>5</sup>.

В свете таких установок центральный аспект, определяющий целевую сущность процесса непрерывного образования взрослых в синтезе его теоретических и практических факторов, может быть обозначен как “личность в системе непрерывного образования”. «Динамизм социальных процессов в обществе свидетельствует... о непрерывном обогащении и развитии культурно-образовательных возможностей отдельной личности, выступающей в качестве активного субъекта меняющегося мира, о возникновении общественной необходимости в непрерывном образовании и самообразовании каждого человека. Этот общесоциальный вывод подтверждается психолого-педагогическими исследованиями, доказавшими потенциальную безграничность способностей человека как биосоциального субъекта общественной деятельности и общественных отношений. Социальная, психолого-физиологическая и педагогическая концепция личности исходит из того, что человек в своей жизнедеятельности оказывается включённым в процесс постоянного и неуклонного восхождения ко всё новым и новым высотам познания и преобразования мира. Это существенно меняет само понимание общеобразовательной и профессиональной подготовки лишь как определённого, ограниченного во времени этапа становления личности. В свою очередь, такой подход коренным образом меняет и понимание сущности педагогического процесса, его целей, содержания, методов и форм. Главное состоит в том, что учение, познавательная деятельность, система отношений с другими людьми должны опираться на собственную активность личности в приобретении и непрерывном обогащении знаний, умений, навыков, творческих способностей, нравственных качеств... Столь же кардинально меняются и функции педагога. Он становится организатором познавательной, преобразовательной деятельности обучаемых, которые выступают не как пассивные объекты, а как подлинные субъекты учебно-воспитательного процесса»<sup>6</sup>.

Всем этим ставится вопрос о непрерывном образовании взрослых как о предмете аксиологии, т.е как о ценности. Действительно, в жизни человека учение занимает одно из важнейших мест, поскольку удовлетворяет важнейшую потребность в накоплении знаний и опыта. Уже сам способ существования человека в окружающей реальности подразумевает непрерывное овладение элементарными сведениями об этой реальности. В круг таких сведений входят, во-первых, мир социальных отношений, включающий в себя общественно-преобразовательный и коммуникативно-ориентационный аспекты деятельности, предполагающие необходимость и потребность в развитии способностей, в усвоении знаний, навыков, предметных действий, и, во-вторых – самопознание, реализующееся через освоение социальных условий, оценок и средств деятельности, социально-приемлемых форм поведения. При очевидном различии этих форм удовлетворения потребностей обе они взаимопроникают друг в друга, реализуя личностный потенциал. В свою очередь, возрастающий личностный потенциал приводит к тому, что по мере углубления в учебную деятельность обучаемый начинает ценить сам

процесс овладения знаниями, получая от него глубокое эмоциональное удовлетворение. Возникает уже не просто потребность в утилитарных знаниях, но потребность в “планировании” собственного интеллектуального роста. Образование начинает осознаваться как самостоятельная ценность, помогая самосовершенствованию, стимулируя любознательность и бескорыстный поиск. А возрастание потребности в постоянном повышении уровня собственной образованности приобретает значение *свидетельства* о росте нравственного сознания обучаемых.

Но с высоты означенного роста совершенно по-новому начинает восприниматься и такая целевая установка непрерывного образования взрослых, как экономическое “качество жизни”. В своей традиционной противопоставленности “гармоническому развитию личности” она саму эту “гармоничность” начинает ставить под сомнение, тем более оправданное, что постоянно повышаемый уровень образованности влечёт за собой и постоянное повышение экономического потенциала общества. В этих условиях противопоставление “гармонического развития личности” экономическому “качеству жизни” уже перестаёт казаться убедительным: становится слишком уж очевидно, что само по себе *экономическое качество жизни вовсе не исключает всестороннего и гармонического развития личности*. Как, впрочем, и не подразумевает, поскольку оба критерия находятся в разных проблемных плоскостях.

Наконец, нужно сказать и о том, что проблема целеполагания вообще может оказаться намного шире её традиционно обсуждаемых аспектов, поскольку имеет не только историческое, но и системное измерение. Отказ от рассмотрения последнего связан, как правило, с недоучётом многоуровневости и системности изучаемых наукой объектов; подпитываемый обычной инерцией мышления, он автоматически ведёт к неявному признанию непознаваемости глубинных уровней окружающей реальности. Альтернативный же путь предполагает существование таких целеполагающих факторов, которые ещё только предстоит обнаружить<sup>7</sup>. А система непрерывного образования взрослых оказывается очень удобным и многообещающим полем деятельности для соответствующих поисков.

#### *ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:*

- <sup>1</sup> *Теоретические основы непрерывного образования. Под ред. В.Г.Онушкина. М., «Педагогика», 1987. С. 13.*
- <sup>2</sup> *В.В.Краевский. Общие основы педагогики. 2-е издание. М., 2005. С. 37.*
- <sup>3</sup> *Там же.*
- <sup>4</sup> *Там же.*
- <sup>5</sup> *Перспективы развития системы непрерывного образования. Под ред. Б.Г.Гершунского. М., «Педагогика», 1990. С. 3-4.*
- <sup>6</sup> *Там же. С. 37-38.*
- <sup>7</sup> *Шрейдер Ю.А. Многоуровневость и системность реальности, изучаемой наукой // Системность и эволюция. М. Наука. 1984. С.77.*

### 1.3. “Этикоцентричность” непрерывного образования взрослых как решающий критерий его качества

Подходы к образованию вне учёта общего контекста системных отношений, вне взаимодействия самой сферы культуры как особой формы организации структурных связей между человеком, социумом и природой оборачиваются, как правило, разного рода сомнительными концепциями, в основе которых лежит та или иная односторонность. К примеру, «в рамках такого одностороннего подхода появляются “природоориентированные” парадигмы построения теории и практики образования, когда собственно человеческие потребности и способности, лежащие в основе образовательного процесса, трактуются как прирождённые, генетически наследуемые и отождествляемые с индивидуальными задатками, уже готовые или сами по себе созревающие с возрастом психофизиологические механизмы. Последние, в таком случае, остаётся затем только педагогически правильно диагностировать и потом использовать, опираясь на них в ходе обучения и воспитания, так, чтобы “не насиловать” при этом природу, не пытаться ни в коем случае её изменять, преобразовывать.

Попытки построить образовательную практику именно таким образом находят своё естественное продолжение в попытках “селекции” учеников, осуществляемой якобы по их “способностям к обучению”, под благовидными лозунгами дифференцированного, вариативного и даже “индивидуально ориентированного” образования. При этом одни из них изначально записываются в разряд пожизненно отстающих, у других детей формируются комплексы “середнячков”, а остальные рассматриваются исключительно как “одарённые от природы” или “от Бога”. То, что способности к обучению в отличие от действительной природной одарённости можно и нужно формировать и развивать, и для этого существуют специальные средства и особые способы, либо совершенно не принимается во внимание, либо такие возможности рассматриваются скептически, либо, наконец, трактуются как прямое насилие над матушкой-природой»<sup>1</sup>.

В этом смысле система непрерывного образования взрослых строится на совершенно иных парадигматических основаниях, разрушающих “селективную” образовательную практику и предполагающих, наоборот, раскрытие или формирование способностей обучаемых на протяжении *всей* их жизни. Что и отмечено в специальных исследованиях: «Весь XX век прошел под всё усиливающейся ролью образования в жизни социума. Поставленная в середине века проблема непрерывности образования на протяжении всей жизни человека в конце века приобрела значение непреложного факта, разделяемого всеми людьми и сообществами людей во всех странах мира и на всех континентах (Р.Ф.Абдеев, В.Н.Костюк, Н.Моисеев, Г.Маркузе, А.Печчеи, В.С.Швырев и др.). Если в середине столетия эта проблема звучала скорее как призыв образованных людей, как вежа или ценностная ориентация в развитии общества, то в настоящее время усилия всех “образователей” (то есть людей, в той или иной форме организующих образовательные процессы или способствующие их беспрепятственному развитию) направлены на то, чтобы обеспечить реализацию потребности современного человека (не всегда четко эксплицированной им) к активному его включению (в тех или иных формах) в сферу образования, культуры, в процесс непрерывного образования (А.В.Даринский, Т.Г.Браже, С.Г.Вершловский, Л.Н.Лесохина, И.А.Колесникова, Н.П.Литвинова, В.Г.Онушкин, Е.П.Тонконогая и др.)»<sup>2</sup>. **То есть система непрерывного образования “этикоцентрична” уже по определению, по своим потенциям, по стоящим перед ней задачам – по самой своей сути.**

Несколько иначе обстоит дело с *конкретным содержанием* образования, что тоже отмечено в цитированном выше источнике: «Естественно, нельзя однозначно трактовать эффекты такого приобщения [к сфере образования и культуры], так как, к сожалению, не всегда плоды образования используются во благо человека и человечества, а поиски новых форм проявления культуры нередко приводят к явному антигуманизму и антикультуре»<sup>3</sup>.

Последним выводом, подразумевающим взгляд на антигуманизм и антикультуру как на решающий фактор риска современной цивилизации, задаётся “*метауровневый*” *масштаб* стоящих перед сферой непрерывного образования взрослых проблем. Ведь одно дело, если рассматривать такое образование традиционно, т.е. как “специализированную педагогическую нишу” и “составную часть” некоей более общей системы образования. И совсем другое дело, если рассматривать её, в свете новейших тенденций, как саму “предельно общую систему”: как важнейшую несущую конструкцию всей системы образования, как главнейшее условие выживания цивилизации, как сам фундамент культуры, обеспечивающий её целевое функционирование. В этом втором случае проблемы непрерывного образования взрослых становятся уже несводимы к узкоспециальным и техническим; они оказываются проблемами поддержания и развития самой культуры, т.е. проблемами *этикоцентричного качества образования*.

Проблемы эти вызваны к жизни радикальными изменениями в современном обществе, прошедшем за короткое время постиндустриальную и информационно-технологическую стадии развития и вплотную подведшем нас к необходимости построения *экономики знаний*. Они тем злободневней, что запросы широко информированного современного общества «намного перекрывают те предложения, которые способно отрефлексировать общество в лице его “образователей – посредников”»<sup>4</sup>.

Данным расхождением запросов и предложений и создаётся, собственно говоря, острота ситуации в системе непрерывного образования взрослых. Для нашей страны, система образования которой находится на распутье, она оборачивается *проблемой выживания* в современном мире, – «поскольку “лавина” как осознанных запросов, так и позитивных “откликов” на многочисленные предложения, поступающие из различных информационных сфер, наверняка “перехлестнет” даже самые смелые прогнозы относительно новой волны “информационного бума”, который ожидает нас уже в начале следующего (нынешнего – С.Г.) века.

Способны ли мы устоять в этом потоке информации? Способен ли наш мозг “переварить” его? Способны ли мы сами создать себе те заслоны и ограничения, которые предостерегут человека от нервных срывов, оградят от информационной агрессии, фактически им же (прогрессом) и порождаемой?»<sup>5</sup>

Безусловно оправданы основанные на “акмеологии развития” надежды на скрытые резервы психики, осваиваемые человеком по мере овладения им знаний о мире, о своих возможностях и способах их реализации. Осознание этих скрытых резервов, как и умение ими пользоваться, в решающей мере зависит от исходных жизненных установок человека, от целевой направленности его образования, трансформирующего “внешние знания” во “внутренний мир личности”. Но сами эти исходные жизненные установки, сама целенаправленность образования напрямую зависят от нашей же, упомянутой выше, способности создавать для самих себя “заслоны и ограничения” нравственного характера. То есть они зависят от нашей способности выстраивать “*этикоцентричную экономику знаний*”.

В этом смысле и саму **проблему выживания в современном мире, решаемую путях выстраивания “этикоцентричной экономики знаний”, следует рассматривать как стоящую перед системой непрерывного образования взрослых *проблему номер один*.**

Акцент на критерии “этикоцентричности” приходится делать потому, что недооценка этого критерия напрямую связана с ключевым для системы непрерывного образования взрослых вопросом о *степени этической образованности “образователей”*. Актуальность вопроса видна уже из того, что сами проблемы и задачи “акмеологии развития” в процессе своей конкретизации неопозволительно упрощаются: «Даже если человек не ставит для себя “сверхзадач” – постичь высшие смыслы бытия, опираясь на результаты раздумий блестящих умов человечества (что, к сожалению, доступно и

интересно далеко не каждому человеку), то обычные человеческие вопросы: “Что я есть?” и “Кем могу стать?”, – бесспорно, интересуют каждого человека (К.А.Абульханова-Славская, И.С.Кон, Л.Н.Толстой, Э.Фромм, В.Франкл, Э.Эриксон и др.)<sup>6</sup>.

Здесь налицо выдача желаемого за действительность (завуалированная, кстати, неоправданной ссылкой на Л.Н.Толстого). При всей *внешней* простоте вопросов “что я есть” и “кем могу стать” *настоящие* ответы на них предполагают владение такой предпосылочной базой мышления, которая, к сожалению, далеко не всегда имеется в распоряжении современных “образователей-посредников”. Напомним, что именно к этим, по сути, вопросам обращался ещё Сократ, формулируя их, по словам Платона (в диалоге «Федр»), так: «Чудовище ли я, замысловатее и яростней Тифона, или же существо более кроткое и простое, и хоть скромное, но по своей природе причастное какому-то божественному уделу?»<sup>7</sup>

В том, что данные вопросы – не “обычные”, а *смыслообразующие* (имеющие прямое отношение к “сверхзадаче постижения высших смыслов бытия”), легко убедиться, рассматривая их в контексте отношений между категориями “Я” и “Не-Я”, где возможны два варианта отношений: “Я”, отделяющее себя от “Не Я”, и “Я”, не отделяющее себя от “Не Я”.

Различение “Я” и “Не Я” санкционировано субъект-объектной методологией, где “Не Я” – это всё, что противостоит “Я”. То есть в рамках субъект-объектной методологии “Не Я” – это объективно существующий “весь остальной мир”, противопоставленный субъекту “Я”. Данная методология является сегодня господствующей – преобладающей даже в массовом, а не только в научном сознании. Но она же является потенциальным источником угрозы дегуманизации и декультуризации мира, исходящей от двух сотворённых просвещенческой мыслью *монстров*: от *безличного объективизма* и *деонтологизированного субъективизма*<sup>8</sup>.

«Опытом преодоления этой угрозы была уже немецкая классическая философия, противопоставившая Просвещению свою версию бытия как результата трансцендентального творчества. Но для следующего интеллектуального поколения сам трансцендентализм стал символом обезличивающей абстракции»<sup>9</sup>, и это инициировало уже целую цепочку “прорывов к трансцендентному” – к экзистенциальным толкованиям философии Канта, в ходе которых преодолевался кризис старого рационализма и онтологизма и раскрывалось новое, “необъективирующее” понимание бытия<sup>10</sup>. Именно в этом направлении поисков, представленном экзистенциалистской (М.Хайдеггер) и герменевтической (Х.-Г.Гадамер) традициями, зародилась и окончательно оформилась “неклассическая”, т.е. альтернативная субъект-объектной, методология, исходящая из “Я”, не отделяющего себя от “Не Я”.

С точки зрения альтернативной методологии для “Я” не существует некоего абстрактного “мира вообще”; для него существует лишь такой мир, каким он явлен в культурной традиции, воспринимаемой и изучаемой человеческим “Я”. Поэтому в альтернативной методологии нет отличающихся друг от друга “Я” и “Не Я”, а есть лишь их неразрывное единство: “Я”, не отделяющее себя от “Не Я”. Именно так понимается ситуация в “неклассических” направлениях философской мысли: в экзистенциализме и герменевтической онтологии. «Согласно Хайдеггеру, акту сознания, в котором субъект противопоставляет себя объекту, предшествует изначальная вовлечённость мыслящего в то, что им мыслится»<sup>11</sup>. Соответственно, у Гадамера: «Человек должен понять то, внутри чего он с самого начала находится»<sup>12</sup>. И о том же – в работе М.К.Мамардашвили “Классический и неклассический идеалы рациональности”: «Понимание законов мира есть одновременно элемент мира, законы которого понимаются»<sup>13</sup>.

Неклассическая методология является относительно новой, не имеющей глубоких корней в массовом научном сознании. Будучи своего рода “научной реабилитацией” религиозного взгляда на неразрывность “Я” и “Не Я”, она вносит, если можно так выразиться, “методологический мятеж” в традиционно настроенные на классический

стиль мышления умы. Как следствие, в современном научном сообществе имеют место две взаимоисключающие друг друга точки зрения на одну и ту же проблему – проблему интерпретации категории “Я” в её взаимоотношениях с категорией “Не Я”. И уже только поэтому любые попытки понять сущность отношений между “Я” и “Не Я” всегда скрыто предполагают, говоря словами М.Бахтина, *диалог мировоззрений – «последних позиций в отношении высших ценностей»*<sup>14</sup>.

Речь идёт о следующем. Представление “Я” о мире всегда исторически-обусловлено – ограничено рамками знаний, имеющихся в распоряжении “Я”. В современной когнитологии (науке о формах существования, изменения и передачи знания) такое представление о мире называется “картиной мира”, или – более модно – “моделью мира”. Модели этой свойственно изменяться во времени. Скажем, не так давно (по историческим меркам) в обществах господствовали религиозные модели мира, а сегодня в наиболее “продвинутой” части этих обществ господствует научная (классическая, или эволюционно-историческая) модель. А разница между религиозной и научной (классической) моделями та, что с каждой из них человеческое “Я” взаимодействует по-разному. Например, религиозная модель мира целиком и полностью структурирована “человеческим фактором” – мыслями, словами и поступками каждого отдельного человека. И этот “человеческий фактор” в ней *взвешивается* – оценивается с точки зрения *качества* его взаимодействия с другими “человеческими факторами”. То есть человеческое “Я” в религиозной модели мира – нечто абсолютно неустранимое из модели, то, без чего она невозможна в принципе. Это “Я, не отделяющее себя от Не-Я”.

В научной же (классической) модели мира человеческое “Я” – это “субъект”, противопоставляющий себя “Не-Я” как “объекту”, это “Я”, утверждающееся в своей самодостаточности и независимости от “объекта”. Мысли, слова и поступки такого “Я” – это не элементы структурной взаимосвязи “Я” и “Не-Я”, а принадлежащие “Я” инструменты, с помощью которых оно вступает в субъективное взаимодействие с “Не-Я”. То есть в научной (классической) системе представлений человек рассматривается как господствующий над природой “индивид”, связанный с другими “индивидами” отношениями “конкуренции”; он – не “часть объективного мира”, а “субъектная внеположность ему”. Здесь человеческое “Я” совершенно сознательно отделяет себя от “Не-Я” (а примеры обратного понимаются как рецидивы религиозного или – выражаясь точнее – традиционного образа мышления).

Но различием в формах отношений между “Я” и “Не-Я” определяется и различие в отношениях “Я” к этической проблематике, – потому что в религиозной и научной (классической) моделях мира “Я” совершенно по-разному отвечает на вопросы: нужно ли быть нравственным? Нужно ли заниматься самоограничением? Нужно ли думать не только о себе, но и о других?

Религиозное миропонимание даёт на эти вопросы положительный ответ. Религиозный человек *понимает*, почему он должен быть нравственным: он должен быть нравственным потому, что мир, в котором он живёт, устроен по принципу “действие-противодействие”, где *за всё совершаемое в жизни надо платить* (конкретные формы расплаты зависят от той конкретной системы религиозных взглядов, которых он придерживается). И не имеет, по большому счёту, значения, испытывает ли он при этом животный страх перед наказанием или высокодуховный страх “потерять свою бессмертную душу”. Главное здесь – то, что, в соответствии с исповедуемыми принципами религиозного мироустройства, *за каждую мысль, слово или действие приходится рано или поздно отвечать*.

В научной же (классической) трактовке “модели мира” для нравственности (как смыслообразующего элемента его структуры) попросту нет места. Как нет места и вообще какому-то особому “духовному миру” со всей его метафизикой. В этой трактовке мироустройства есть место лишь неуничтожимому движению материи, непрерывному процессу возникновения нового и разрушения старого, бесконечному восхождению от

низшего к высшему. Поэтому человек, сознательно и последовательно придерживающийся *чисто* научного (в классическом смысле) взгляда на мир, *понимает*, что миром правят не идеалы, а интересы, и что мысли, слова и поступки – это бесследно растворяющиеся в материальной круговерти *флуктуации*. Он *понимает*, что за всё совершаемое в этой жизни платит не “согрешивший перед высшим законом бытия” (как и чем можно заплатить хаосу “вечного движения материи”?), а “проигравший в борьбе за место под солнцем”. Религиозные идеалы для такого человека – “пережитки прошлого”, а их диктат – посягательство на “права и свободы личности”.

Естественно, что – в полном соответствии с *таким* миропониманием – в его сознании формируется (пусть не сразу, а через борьбу с “пережитками прошлого” и прочими “суевериями”) адекватный безрелигиозному мировоззрению образ мышления и поведения. В начальном, более или менее пристойном виде, этот образ мышления и поведения определяется как становление “личностного начала” и “атеистического свободомыслия”, а в законченном и предельно циничном виде – манифестируется в формулах типа «Живём один раз»; «Бери от жизни всё»; «Кто не успел, тот опоздал».

А ведь вопрос о должном отношении “Я” к этической проблематике (проблематике различения добра и зла) – это вопрос смыслообразующего характера. Так что едва ли может считаться оправданным противопоставление обычного (якобы) человеческого вопроса “что я есть?” сверхзадачам постижения смысла человеческого бытия (см. примеч.<sup>6</sup>).

То же самое – с вопросом “кем могу стать?” – если, разумеется, не сводить его к вопросу об узкой профессионализации, а рассматривать с точки зрения *социализации личности*. Ответ на этот вопрос напрямую зависит от выбора между “Я, считающим себя частью Не-Я” и “Я, отделяющим себя от Не-Я”. И *простым* такой выбор кажется только лишь без учёта различия между классическим и неклассическим идеалами рациональности. С точки зрения данных истории науки этот выбор выглядит сегодня как выбор между до-системным и системным научными взглядами на мир, где второй взгляд отличается от первого вниманием к проблемам, долго считавшимся “ненаучными” (т.е. причастными к религиозной проблематике). Напомним, что писал в этой связи создатель Общей теории систем Л. фон Берталанфи: «...в центре внимания [ОТС – *авт.*] оказались проблемы порядка, организации, целостности, телеологии и т.д., *которые демонстративно исключались из рассмотрения в механистической науке*»<sup>15</sup>. И далее, о зависимости от системного мировоззрения (в частности, от «фундаментального для общей теории систем ... понятия иерархического порядка»<sup>16</sup>) понимания природы личности: «Если реальность представляет собой иерархию организованных целостностей, то и образ человека должен отличаться от его образа в мире физических частиц, в которых случайные события выступают в качестве последней и единственной “истины”»<sup>17</sup>. (См. у Х.Г.Гадамера, основоположника философской герменевтики: «“Практическая разумность”, объединяющая в себе и познавательную, и нравственную стороны отношения человека к миру, должна вывести человечество из тупика, в который его завело инструменталистски [субъект-объектно – *авт.*] ориентированное мышление»<sup>18</sup>).

Как видим, и вопрос “кем могу стать?”, осмысляемый не на узко-техническом, а на мировоззренческом уровне – это тоже *не обычный* человеческий вопрос, а вопрос смыслообразующий – вопрос, имеющий прямое отношение к “сверхзадачам постижения смысла человеческого бытия” (см. примеч.<sup>6</sup>). И как таковой он тоже сигнализирует об актуальной для системы образования взрослых проблеме “этической образованности образователей”.

Проблема критериальности ценностных суждений в содержании образования стала обсуждаться в нашей стране с конца 90-х гг. минувшего столетия. «Хотя до сих пор основными критериями адекватности того или иного учебника (пособия, программы и пр.) являются его соответствие федеральному компоненту государственного образовательного стандарта, базисному учебному плану, а также научность, соответствие

уровню психофизиологического развития.., тема мировоззренческой (в более узком смысле – аксиологической) нагруженности общественного знания становится сейчас всё более злободневной»<sup>19</sup>. В последнее же время вопрос о ценностной природе общественного знания открыто выносится на повестку дня: «Можно спорить о том, научно ли обществоведческое знание, но что в основе его лежит ценностное понимание мира – бесспорно. Соотнесение с человеком, его потребностями и интересами; наделение смыслом; подведение под оценку – всё это неизбежные черты рассмотрения явлений общественной жизни и все они, вся ценностно-смысловая нагруженность предмета остаётся вне перечня единиц знания базисного минимума»<sup>20</sup>.

Насколько остро стоит сегодня проблема *этикоцентричности образования взрослых*, от которой напрямую зависит проблема *этикоцентричности образования вообще*, можно судить по современным тенденциям дальнейшего развития того, господствующего сегодня, мировоззрения, которое отказало “этикоцентричности” (и вообще духовной сфере) в “базисности”, отведя ей в своей системе ценностей второстепенную функцию “надстройки”. Тенденции эти достаточно полно отражены в книге Дж.Сороса «Открытое общество: реформируя глобальный капитализм» (М. 2001), представляющей собой развёрнутое изложение того, каким видится автору ближайшее будущее планеты. А претензию книги на объективность призваны оправдать многочисленные, встречающиеся в ней, ссылки на Р.Декарта и И.Ньютона, на философов эпохи Просвещения и И.Канта, на Г.Гегеля и К.Маркса, на З.Фрейда и Б.Рассела, на К.Гёделя и В.Гейзенберга, на А.Бергсона и К.Поппера, на Ф.Хайека и Л.Витгенштейна, на Т.Куна и П.Фейерабенда, на логический позитивизм, на проблемы соотношения мышления и реальности, морали и внеморальности, познаваемости и непознаваемости.

Уже на самых первых страницах книги прямо сказано, что миру и стабильности в “открытом (рыночном) обществе” угрожают главным образом идеи национального и идеологического суверенитетов. То есть ни один народ не имеет права жить так, как он хочет, как он привык или как он считает нужным. А чтобы сделать эту страшноватую перспективу привлекательной, Сорос включает в число главных угроз миру и стабильности, наряду с национальным и идеологическим суверенитетами, и “рыночный фундаментализм” с его «необузданным стремлением к удовлетворению личного интереса»<sup>21</sup>. Но отсюда вовсе не следует, что взамен предлагаются некие разумные и общепонятные “правила игры для всех”; наоборот, прямо говорится, что поскольку «мы, во-первых, лишены возможности принимать решения, основываясь на точном знании, и, во-вторых, наши действия неизбежно влекут за собой последствия, которых мы не ожидаем», то всё это «ставит под сомнение постулаты, лежащие в основе экономической теории, а именно, постулат рационального поведения вообще и рациональных ожиданий – в частности»<sup>22</sup>.

Далее выясняется, что речь идёт о некоей новой теории: «В этой книге я... выдвигаю теорию истории. Я рассматриваю финансовые рынки как исторический процесс и использую их в качестве полигона для проверки моей теории...»<sup>23</sup>. Оказывается также, что новая теория имеет отношение к новейшим разработкам в области теории эволюции: «В последнее время возникла целая новая наука – эволюционная теория систем, изучающая взаимодействие между хищником и жертвой, или, в более общем виде, между участником и средой... Сравнительно недавно исследователи, взявшие на вооружение эволюционную теорию систем, приступили к изучению сложных физических процессов, течение которых не может быть описано с помощью инвариантных во времени законов... Такой подход лежит в основе теории хаоса, которая пролила свет на многие сложные явления – например, такие, как погодные...»<sup>24</sup>.

Если учесть, что применительно к обществу отсутствие “инвариантных во времени законов” означает форму хаоса, именуемую *своевольным человеческим поведением*, то придётся признать, что перед нами – “теория произвола”. Причём такая теория, которая, с одной стороны, призвана обосновать необходимость и неизбежность произвола

(«Эволюционная теория систем мощно вторгается не только в физику и биологию, но также и в общественные науки»<sup>25</sup>), а с другой – убедить в принципиальной непознаваемости общественных отношений («Хотя физика преодолела уже детерминистический подход, общественные науки в целом и экономическая наука в частности ещё отчаянно цепляются за него»<sup>26</sup>). Произвол виден даже в отсылке к теории систем, находящейся с теорией эволюции в довольно-таки “проблемных” отношениях («В конечном счёте динамика [эволюционная – *авт.*] и иерархический порядок могут представлять собой одно и то же»<sup>27</sup>).

Тем важнее понять, что связь соросовской теории с теорией эволюции – не натяжка: если идею эволюции принять за причину соответствующего хода мысли, то “теория произвола” предстанет как его закономерный итог. Действительно, ведь и сама дарвиновская теория, будучи по определению теорией “естественного отбора”, совершающегося в процессе борьбы видов за существование (борьбы всех против всех) – это, в сущности, не что иное как теория своеволия видов на биологическом уровне. Но дарвиновская теория эволюции послужила, как известно, естественнонаучной основой для изучения в соответствующем ключе и человеческого общества; неудивительно поэтому, что и у классиков диалектического материализма исторический процесс представлен в форме борьбы двух разрушительных своеволий: своеволия эксплуататоров и своеволия эксплуатируемых.

Нынче классики диалектического материализма не в моде; но это не значит, что вышла из моды и теория эволюции. Напротив, поднятая на новый уровень, она сегодня плодоносит как никогда раньше. Достаточно указать на эволюционную эпистемологию К.Поппера, на историко-эволюционистское направление в философии науки С.Э.Тулмина или на ту же, упомянутую Д.Соросом, эволюционную теорию систем, столь важную и для его собственной теории финансовых рынков. Но тем острее тогда встаёт вопрос, что же это такое – соросовская теория: последнее слово научной мысли или внешне онаученное обоснование “права на произвол”?

Мы поймём это, если зададимся предварительным вопросом: почему эволюционная идея, в обличье дарвиновской теории, возымела в своё время такое беспримерное влияние на умы, несмотря на свои более чем сомнительные теоретические основания? Ведь в самом деле: сформулированный Ч.Дарвином принцип поступательного увеличения видообразия методом дивергентного расхождения видообразующих признаков – это чисто механистический принцип развития от “низших” форм к “высшим”, методологическая несостоятельность которого прекрасно осознавалась и самим Ч.Дарвином<sup>28</sup>. Да и сам принцип естественного отбора, как было позднее замечено К.Поппером, основывается на *круге в доказательствах* (на так наз. *методологическом порочном круге*), – поскольку утверждение “выживают наиболее приспособившиеся” эквивалентно тавтологическому высказыванию “выживают выжившие”<sup>29</sup>.

Наиболее проницательные современники Дарвина тоже сразу поняли, что «дарвинизм не только и не столько биологическое, сколько философское учение»<sup>30</sup>, т.е. умозрительная наукоподобная конструкция, этакая разновидность неполного знания, которая подчиняет заранее заданному направлению мысли нужные ей факты и игнорирует ненужные. Тем не менее именно эта конструкция и легла в основу всех дальнейших “осоциальных” модификаций эволюционизма. А научная эклектика, порождённая смещением умозрительной конструкции с эмпирическими фактами, на протяжении более чем столетия покрывалась дымовой завесой “диалектических противоречий”.

А ведь были в последарвиновской науке общебиологические теории (например, номогенетические), удовлетворявшие критерию научности намного больше, чем дарвиновская теория. Однако их влияние на общественное сознание оказалось абсолютно несоизмеримо с влиянием на него теории естественного отбора.

Почему?

Несомненно, по той лишь единственной причине, что дарвиновская теория впервые в истории науки создала *иллюзию* законченного, самодостаточного, целиком и полностью объяснённого научного взгляда на мир. То есть она, в отличие от “телеологических” и “виталистических” концепций биологической эволюции, завершила собою очень давнюю в истории развития европейской секулярной мысли тенденцию высвобождения человеческой мысли из ограничительных рамок, налагавшихся на неё религиозной (этикоцентричной) метафизикой. Потому-то она и послужила “естественнонаучной основой” для материализма как “научно-исторического” мировоззрения. А тем самым она окончательно и бесповоротно “узаконила”, именем науки, все те формы “прогрессивного” человеческого поведения, которые уже не считали себя связанными оглядкой на совесть, на нравственность, на справедливость и вообще на “идеалы”, – для них достаточно стало опоры на безрелигиозное знание, на формальное право и вообще на “интересы”.

В этом смысле не будет преувеличением сказать, что **исторический материализм – это учение, впервые в истории человеческой мысли наукоподобно обосновавшее право человека и общества на безнравственность.**

Разумеется, со временем от вызывающе-механистического объяснения эволюционного процесса пришлось – на словах – отказаться в пользу более хитроумных и замысловатых моделей самоорганизации. Но симптоматично, что все попытки создания таких моделей, биологических и социальных, никогда не выходят за рамки материалистической интерпретации процесса. Их цель всегда одна и та же: представить, вопреки эмпирическим фактам, образ мира как целиком и полностью объяснённый на материалистической основе. При том, что ещё полвека назад В.И.Вернадским (не только выдающимся геобиохимиком, но и первоклассным историком науки) было замечено: материалистическое философское течение – это учение, «которое было живым в конце XVIII, середине XIX века и которое в тех проявлениях, в каких оно выражается в современной науке, является историческим пережитком. Живого материалистического течения мысли в современной философии, находящейся сейчас в бурном движении, нет»<sup>31</sup>.

В этой ситуации инерционная консервация в массовом сознании материалистической парадигмы не может не тревожить: слишком уж идеально она вписывается в некоторые полусформулированные положения теории управления-манипулирования, согласно которым абсолютная власть над обществом могла бы быть обеспечена выстраиванием в сознании управляемых некой упрощённой модели “иллюзорной реальности”, позволяющей заранее просчитывать любые поведенческие реакции управляемых.

Насколько основателен и актуален такой ход мысли, свидетельствует богатейший материал текущей общественной мысли. Мы видим, например, как замыкание умозрительно-философских моделей развития на материализм оборачивается формированием специфического общественного менталитета, ориентированного на утилитарное и сиюминутное в ущерб высокому и вечному. Мы видим, как идея “прогресса” легализует в массовом сознании представление о естественности и неизбежности революционной замены “старого” (пусть даже и очень хорошего) “новым”. Мы видим, как возвращаемый на почве идеи “прогресса” однобокий тип мышления превращает его в идеальный объект манипулятивных технологий. Мы видим, как, в силу изначально-упрощённой “объяснённости” умозрительно-философской модели развития, сужается кругозор её носителей: как, с одной стороны, «человечество, смеясь, расстаётся со своим прошлым» (К.Маркс), а с другой – как оно вступает в фазу “конца истории” (Фукуяма<sup>32</sup>). А в итоге: статус “единственно-реального” закрепляется за неуловимым мигмом настоящего. Но оказывается, что и в этом миге держаться не за что и незачем, потому что понять что-либо в нём, с точки зрения его философского обоснования, нельзя в принципе; именно в этом стремятся уверить нас и “фальсификационизм” К.Поппера<sup>33</sup>, и “эпистемологический анархизм” П.Фейерабенда<sup>34</sup>, и иррационализм “диалектики просвещения” философов франкфуртской школы<sup>35</sup>. Наконец, мы видим, как производные

от умозрительно-философской модели развития идеи социальной самоорганизации (идеи “естественно выросших отношений”, которые якобы – наподобие “рыночных отношений” – сами, без помощи государственного контроля над ними, отлично всё отрегулируют) выводят из поля зрения управляемых реальные механизмы управления, делают их анонимными, невидимыми и неуловимыми. Короче говоря, мы видим, как разрушаются основы полнокровной, духовно-независимой общественной жизни и как отсекаются пути возвращения в неё, потому что само общественное сознание “захлопывается” в искусственно-сконструированном **“капкане иллюзорной реальности”**.

Ситуация уже озвучивается политическими публицистами: «Один из мощных факторов, не выпускающих нас из кризиса – практически полная утрата Россией её обществоведения. Сложное общество, погрузившееся в кризис неизученной природы, оказалось без обеспечения связным и упорядоченным знанием научного типа. При этом с арены сошло поколение стариков, обладавших запасом неявного знания, данного опытом. Это положение само по себе есть культурная катастрофа для городской индустриальной страны. Она имеет и множество катастрофических следствий во всех срезах общества... Требуется вновь создать методологическую основу, на которой могут собраться специалисты, и ту социальную структуру, которая скрепит их в сообщества, пусть и конкурирующие, но разумные... Под какой крышей могут возникнуть зародыши таких сообществ? Кто поможет им встать на ноги? Страшно признать, но такого социального субъекта нет в нынешней РФ. Ни вузы, ни Академия наук, ни государство в этом не заинтересованы...»<sup>36</sup>.

Можно было бы разделить безысходный пессимизм процитированного автора, если бы не одно существенное обстоятельство: ситуация, выглядящая тупиковой в политической истории государства, в истории науки называется *“проблемой смены мировоззренческой парадигмы”*.

Смена мировоззренческой парадигмы (т. е смена господствующих теорий о принципах понимания и объяснения мира) предсказывалась на протяжении всего XX века, причём сразу по многим направлениям мысли. Здесь имеют место и разочарование в упрощённой, чисто условной схеме развития “от простого к сложному, от низшего к высшему”, и несостоятельность биологической гипотезы о наследовании приобретаемых признаков, и осознание того факта, что эволюционистское представление о возникновении “живого из неживого” не адекватно реально наблюдаемым процессам (а именно: принципу “все живое – от живого”), и идея иерархического строения реальности, и несводимость информации к материи, и загадочность “антропного принципа в космологии”, и новая, связанная с мифологической семантикой, фактология в истории духовной культуры, и обнаруживаемая символическая природа языковых понятий, и те методологические тупики, которые в герменевтике (науке об интерпретации текстов) носят название “кругов в доказательствах”, и многое другое.

Проблема эта далеко не теоретическая; она является живой реальностью сегодняшнего дня. Уже создаётся научно-образовательный интернет-портал «Новая парадигма», ставящий себе целью замену преобладающей сейчас индустриальной научной парадигмы новой, адекватной условиям постиндустриального гуманистически-ноосферного общества. Ведущее место в этой парадигме займут науки о жизни, человеке и обществе. Постиндустриальная парадигма общественных наук ориентирована на: 1 - приоритет духовных ценностей; 2 - цивилизационный подход к истории и будущему; 3 - партнёрство социальных сил, государств и цивилизаций; 4 - гармоничную коэволюцию общества и природы; 5 - эффективное саморегулирование общества, основанного на знаниях. (Научное руководство порталом осуществляется специалистами из РАГС при Президенте РФ, а также из Международного института П.Сорокина–Н.Кондратьева и Отделения исследования циклов и прогнозирования РАЕН. Разработка основ концепции портала и стартовое наполнение первой группы сайтов осуществляется при финансовой

поддержке РГНФ [проект 04.02.00174А], Института экономических стратегий и Академии прогнозирования [исследований будущего]).

Проблема смены мировоззренческой парадигмы – это *проблема*, делающая Институт образования взрослых потенциальным и перспективным генератором новых предложений, рекомендаций и технологий в сфере управления общественно-гуманитарным знанием. Она нацеливает на освоение переднего края сегодняшней науки, а, значит, и переднего края сегодняшней системы образования – на комплекс вопросов, связанных с изучением познавательной деятельности, с изучением структур мышления и коллективной ментальности. **Осознанием зависимости уровня общественной нравственности от качества внедряемых в общество ментальных установок и убеждений создаётся ситуация, когда само коллективное мышление, его структура и его история, сама познавательная деятельность, наконец, должны явиться предметами самого пристального научного внимания.**

В этом смысле система непрерывного образования взрослых должна явиться идеальной “стартовой площадкой” для широкого обсуждения любых нестандартных идей, для участия в формировании новых познавательных путей, постановки самых острых проблемных вопросов и предложения способов их решения. **Невозможно продолжать делать вид, что сфера непрерывного образования взрослых – это “самодостаточный закуток” узкоспециальных, чисто педагогических проблем. Невозможно делать вид, что этикоцентричной метапроблематики для неё вообще не существует или что она сводима к разного рода частностям технического характера. Слишком уж очевидно, что поле деятельности, перед которым стоит современная система непрерывного образования взрослых, требует к себе внимания намного более глубокого, нежели это ещё совсем недавно представлялось большинству андрагогов.**

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

<sup>1</sup> Агапова Н.Г. Специфика системного исследования современных образовательных парадигм в контексте философии культуры //» Вопросы культурологи». 2007. № 9. С. 48.

<sup>2</sup> Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения. Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Научн. ред. В.И.Подобед. СПб. ИОВ РАО, 2000. Т. III. Кн. 1. С. 6.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же. С.8.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С.10.

<sup>7</sup> Платон. Сочинения в 3-х томах. 1970. Т. 2. С. 162.

<sup>8</sup> П.П.Гайденко. Прорыв к трансцендентному. Новая онтология XX века. М. 1997. С. 474-480.

<sup>9</sup> Васильева Т.В., Доброхотов А.А. П.П.Гайденко. Прорыв к трансцендентному. Новая онтология XX века // Вопросы философии. 1999. № 9. С. 180.

<sup>10</sup> Там же. С. 181.

<sup>11</sup> Современная западная философия. Словарь. М. 1991. С. 75.

<sup>12</sup> Там же. С. 77.

<sup>13</sup> Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси. 1984. С. 68-69.

<sup>14</sup> Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 5. М., 1997, с. 351-354.

<sup>15</sup> Берталанди Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов // Системные исследования. М. Наука. 1969. С. 36-37.

<sup>16</sup> Там же. С. 49-50.

- <sup>17</sup> Он же. *История и статус общей теории систем // Системные исследования. М.Наука. 1973. С. 36.*
- <sup>18</sup> *Современная западная философия. Словарь. М. 1991. С. 69.*
- <sup>19</sup> А.В.Агошков. *Ценностные суждения в содержании обществоведческого образования // «Вопросы культурологии». 2007. № 9. С. 75.*
- <sup>20</sup> Там же.
- <sup>21</sup> Сорос Дж. *Открытое общество (реформируя глобальный капитализм). М. Некоммерческий фонд поддержки культуры, образования и новых информационных технологий. 2001. С. 23.*
- <sup>22</sup> Там же. С. 25.
- <sup>23</sup> Там же.
- <sup>24</sup> Там же. С. 50-52.
- <sup>25</sup> Там же. С. 53.
- <sup>26</sup> Там же.
- <sup>27</sup> Берталанфи Л. *Общая теория систем – обзор проблем и результатов. С. 49-50.*
- <sup>28</sup> Дарвин Ч. *Происхождение видов. М. 1939. Т. III. С. 359, 629.*
- <sup>29</sup> Панченко А.И. *Философия и методология науки критического рационализма // Критика современных немарксистских концепций философии науки. Отв. Ред. Ракитов А.И. М. Наука, 1987. С.40.*
- <sup>30</sup> Любищев А.А. *Проблемы формы, систематики и эволюции организмов. М. 1982. С. 195.*
- <sup>31</sup> Вернадский В.И. *Начало и вечность жизни. М. 1989. С. 111-112.*
- <sup>32</sup> Фукуяма Ф. *Конец истории и последний человек. М. 2007.*
- <sup>33</sup> Поппер К. *Логика и рост научного знания. Избранные работы. М. 1983.*
- <sup>34</sup> Фейерабенд П. *Избранные труды по методологии науки. М. 1986; Сокулер З.А. Методологический анархизм П.Фейерабенда // Критика современных немарксистских концепций философии науки. М. 1987. С. 59-79.*
- <sup>35</sup> Давыдов Ю.Н. *Неомарксистский антисциентизм как форма социально-философской критики “позднего капитализма” // Критика современных немарксистских концепций философии науки. М. 1987. С. 203-211.*
- <sup>36</sup> Кара-Мурза С. Г. *Без компаса скептического разума // Литературная газета, 10-16 октября 2007 г. № 41 (6141). С. 2.*

#### 1.4. “Инновационность” и научные основы непрерывного образования взрослых

Ситуация с этикоцентричностью образования показывает, насколько зыбки основания всего того, что принято обычно покрывать термином “научность” применительно к нашим знаниям о себе, обществе и мире, к сфере методологии общественно-гуманитарного знания и его преподавания. Поэтому здесь вполне уместно поставить вопрос ещё об одной критерии качества образования – о критерии “научности”. А чтобы осветить поставленный вопрос исчерпывающе полно, нужно предварительно уточнить, чем конкретно отличается методология современного естествознания, чей научный статус неизмеримо выше статуса современного обществоведения, от методологии последнего.

Попробуем разобраться.

В обществоведении “научной” считается лишь та “чистая эмпирика” (научно описанный факт или явление), которая обнаруживает смысловую совместимость с предельно общим мировоззренческим взглядом на исторический процесс, т.е. которая поддаётся непротиворечивому вписанию в историко-материалистическую парадигму. Если же “чистая эмпирика” такому вписанию не поддаётся, но и научность её невозможно опровергнуть, то она *подгоняется* под указанную парадигму чисто механическими, эклектическими способами, не без помощи спекуляций (пусть и бессознательных) на “диалектических противоречиях”.

Вот пример, очень показательный благодаря максимально широкому охвату рассматриваемого материала. Сложившийся в современной науке о мифах взгляд на них как на «первоначальную форму духовной культуры человечества», как на явление, послужившее «исходным материалом для развития философии, научных представлений, литературы» и прочих «форм общественного сознания»<sup>1</sup> – это классический образец “чистой эмпирики”. Но поскольку «методология изучения мифологии... базируется на принципах исторического и диалектического материализма», поскольку «для подхода исследователей... к решению проблем мифологии характерно следование принципам историзма,... подчёркивание... мировоззренческой основы» (там же), то и «причины, по которым вообще должны были возникать мифы, ... следует, по-видимому, искать в общих для того уровня культурно-исторического развития особенностях мышления»<sup>2</sup>, т.е. – в самих же мифах! – Налицо методологический порочный круг в самих способах постановки и решения проблемы.

Другой пример, помельче. Работа великого русского филолога и фольклориста В.Я. Проппа «Морфология волшебной сказки»<sup>3</sup> – это тоже не что иное как классический образец “чистой эмпирики”, оказавшей в своё время огромное влияние даже на специалистов по теории искусственного интеллекта<sup>4</sup>. Но по методологическим требованиям времени, да и по собственной внутренней убеждённости В.Я. Пропп считал себя обязанным дать этой работе “историческое объяснение”. Таковым, казалось бы, явился следующий пропповский труд «Исторические корни волшебной сказки»<sup>5</sup>, основанный на ключевой для современного историзма идее, согласно которой «сюжеты порождены бытом народа, его жизнью и вытекающими из этого формами мышления на ранних стадиях человеческого общественного развития...»<sup>6</sup>. На самом же деле этот второй интереснейший труд В.Я. Проппа показал, что смысловая структура волшебной сказки находит своё соответствие в смысловой стороне ритуально-обрядовых форм раннеисторического быта – и не более того. То есть, попытка “исторического объяснения” здесь изначально заблокирована тавтологической природой исторического метода, “заранее знающего”, что было вначале (“народный быт”), а что потом (“формы мышления” и сюжеты волшебной сказки как их частное проявление). Налицо опять-таки методологический порочный круг в самих способах постановки и решения проблемы.

Более частных примеров такого же рода вообще не счесть. И все они показывают, что по факту современное обществоведение, занимающееся проблемами генезиса изучаемых явлений, представляет собой не более чем совокупность умозрительных гипотез на тему “происхождения”. А объясняется такое удручающее положение в современном историческом обществоведении тем, что оно ищет не там, где потеряно, а там, где светло: под “фонарём” имеющей объяснительные пределы доктрины “исторического материализма”.

Имеется в виду наблюдаемый сегодня в академической среде *неявный* отход от прежней истматовской методологии. Он виден из сравнения статей, освещающих тему “историзма” в до-перестроечных и новейших философских словарях. Если в первых даются концептуально-нагруженные дефиниции, то во вторых понятие “историзма” низводится до уровня почти что гераклитовских представлений об изменяемости всего сущего во времени (Новая философская энциклопедия в 4-х томах, изд. ин-та философии РАН, рук. проекта В.С.Степин, В.Г.Семигин, М. 2001, т. 2, с. 175). Самое же интересное: появились философские словари, где статьи “Историзм” нет вообще (Философский словарь, под ред. П.С.Гуревича, М., 1997; Новейший философский словарь, под ред. А.А.Грицанова, Минск, 2002; Философский словарь: справочник студента, под ред. Г.Г.Кириленко, Е.В.Шевцова, М., 2002). Как нет зачастую и статьи “исторический материализм” (Новая философская энциклопедия, т. 2). А там, где она есть, этому понятию даётся уничтожающее определение. «Амбиции теоретиков и апологетов исторического материализма на придание ему статуса универсальной парадигмы социальной философии и социологии, основанной на позитивистских методологиях, натурализме в трактовке общества и причинно-механической модели мирообъяснения, были опровергнуты достижениями общенаучных и гуманитарных дисциплин XX ст. – новейшими макроэкономическими моделями, общей теорией систем, представлениями о нелинейных процессах, данными наук о массовых коммуникациях. Одновременно крушение социализма в Европе, наиболее общей санкцией которого на теоретическом уровне являлся исторический материализм, наглядно продемонстрировало реальные преимущества современных неортодоксальных социологических, политологических, психоисторических и прочих методик адекватного отображения и перспективной реконструкции хода исторического процесса. Серьезные сомнения европейских интеллектуалов в правомерности концепции неограниченного социального прогресса (сердцевины и “души” исторического материализма) также содействовали закату этой некогда модной идеологической доктрины социально-философского толка» (Новейший философский словарь, Минск, 2002, с. 450).

Имеются, впрочем, и заявки на неисчерпанность потенциала исторического материализма (Философский словарь, под ред. И.Т.Фролова, издание седьмое, переработанное и дополненное. М. 2001, с. 225-226). А чтобы понять, почему они не заслуживают доверия, достаточно чуть внимательнее, чем обычно, вдуматься в традиционное определение принципа “историзма”: **«Историзм – это подход к объекту с точки зрения закономерного процесса его развития»** (Философская энциклопедия в 5 томах, под ред. Ф.В.Константинова, М., 1962, т. II, с. 352); **«Историзм – принцип познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями»** (Философский словарь, под ред. И.Т.Фролова, изд. второе, М., 2001, с. 223).

С позиций элементарной логики данные формулы принципиально *тавтологичны*: они одновременно служат и требованием рассматривать явление с точки зрения закономерного процесса его развития (в конкретных условиях его становления и развития), и самим инструментом изучения этого процесса (этих конкретных условий). То есть, исторический метод в его традиционных формулировках как бы заранее предполагает знание того, на изучение чего нацелен<sup>7</sup>. Между тем «научное доказательство не должно предполагать как предпосылку то самое, обосновывать что является его

задачей», – в противном случае мы получаем ситуацию, называемую в методологии научного поиска “кругом в доказательствах” (“*circulus visiosus*”)<sup>8</sup>.

Проблема порочного круга в исторической науке – это мировоззренческая проекция чисто формальной проблемы парадоксов теории бесконечных множеств (которые, как известно, тоже сводятся к тавтологичности). Обе они производны от концепции актуальной бесконечности, так как бесконечное возрастание информационного разнообразия, задаваемое параметром развития “от простого к сложному”, сопоставимо с бесконечным возрастанием значений в ряду натуральных чисел. Но в математике тавтологичность умозаключений, построенных на использовании идеи бесконечности, была осмыслена ещё в начале прошлого столетия<sup>9</sup>. Да и в западной философии она явно или неявно стимулировала целые направления теоретической мысли, ставящей под сомнение истматовскую методологию (акцентация на рефлексивном “историцизме”, отвержение линейного “прогрессизма” и упрощённого детерминизма, критика “наивного исторического объективизма” и др.). Насколько далеко зашла в своей переоценке категории “историчности бытия” западная обществоведческая мысль, можно судить по философии Хайдеггера, строящейся на «чередности исторически обусловленной трансформации смысла бытия»<sup>10</sup>. Хотя в целом, отдавая должное “неклассическому” направлению поисков, западная обществоведческая мысль продолжает очень сильно зависеть и от парадигматики, восходящей к Просвещению XVIII века.

В отечественном же обществоведении ситуация гораздо хуже: поскольку здесь в XX веке имело место не столько решение научных задач, сколько выполнение госзаказа на критику “буржуазной идеологии”, то и всю выходящую за истматовские рамки обществоведческую проблематику отечественные методологи вообще “проспали”.

Совершенно иначе, нежели в обществоведении, строятся взаимоотношения между целостным взглядом на мир и “чистой эмпирикой” в естествознании. Наиболее доходчиво эти взаимоотношения объяснил В.И.Вернадский, первым обосновавший взгляд на эволюционно-историческую парадигму как на полурелигиозный-полуфилософский фольклор. Исходя из данных истории науки, он пришёл к выводу, что абсолютно все современные научные теории о происхождении Вселенной, Земли, Жизни и Разума имеют своей подлинной предпосылкой не объективную логику независимой научной мысли, а мифо-религиозную идею “Начала Мира”, исторически унаследованную позднейшей философией и наукой. «Это тесно связано с еврейско-христианско-мусульманскими представлениями о мире и божестве и... с ними связанной... европейской (средиземноморской) философией... В европейско-американскую науку это было внесено... Иммануилом Кантом (1724-1804) в введённом им понятии естественного тела или естественного процесса в конце XVIII или начале XIX веков...»<sup>11</sup>. Иными словами, В.И.Вернадский положил начало той точке зрения на эволюционно-историческое мировоззрение, согласно которой оно вошло в науку «не из наблюдений фактов, а из готовых, чуждых науке, представлений религиозных и философских, что мы можем научно точно доказать, исходя из истории научной мысли»<sup>12</sup>.

А вот соображения В.И.Вернадского о “чистой эмпирике”: «Правильным является... стремление, всё более и более преобладающее в научных исканиях... подходить к изучению её (жизни – С.Г.) явлений чисто эмпирически, считаться с невозможностью дать ей “объяснение”, т.е. дать ей место в нашем абстрактном космосе, научно построенном из моделей-гипотез»<sup>13</sup>. При этом критерием истинности эмпирически-полученных научных данных и их обобщений В.И.Вернадский считал как раз их необычность, их несовместимость с традиционными философскими представлениями: «Эмпирическое обобщение, раз оно точно выведено из фактов, не требует проверки. Оно может существовать и быть положено в основу научной работы, даже если оно является непонятным и противоречит господствующим теориям и гипотезам»<sup>14</sup>. «...Эмпирическое обобщение опирается на собранные индуктивным путём факты, не выходя за их пределы и не заботясь о согласии или несогласии полученного вывода с другими существующими

*представлениями о природе* (выделено Вернадским – С.Г.). В этом отношении эмпирические обобщения не отличаются от научно-установленных фактов: их совпадение с нашими научными представлениями о природе нас не интересует, их противоречие с ними составляет *научное открытие*<sup>15</sup>.

Общий вывод В.И.Вернадского: «Звучит парадоксом, однако это так: распространение научного мировоззрения может даже иногда мешать научной работе и научному творчеству, так как оно неизбежно закрепляет научные ошибки данного времени, придаёт временным научным положениям бóльшую достоверность, чем они в действительности имеют. Оно всегда проникнуто сторонними науке построениями философии, религии, общественной жизни, художественного творчества. Такое распространение временного и часто ошибочного научного мировоззрения было одной из причин не раз наблюдавшихся в истории науки местных или всемирных периодов упадка»<sup>16</sup>.

Нельзя сказать, что абсолютно вся современная естественнонаучная деятельность уже целиком подчинена предложенной В.И.Вернадским предпосылочной установке, – это далеко не так. В естествознании тоже наблюдается иногда, хотя и гораздо реже, чем в общественедении, пережиточная подгонка “чистой эмпирики” под господствующее мировоззрение. Взять хотя бы эволюционную генетику, являющуюся не чем иным как подгонкой “чистой эмпирики” данных генетики под изначально построенную на порочном круге эволюционную теорию, где тавтологичен сам принцип естественного отбора (“выживают наиболее приспособленные” = “выживают выжившие”). Но очевидно, что общая тенденция выделения в практике естественников *критерия научности* обозначена В.И.Вернадским с предельной ясностью. Во всяком случае, история науки даёт нам достаточно примеров того, как именно “чистая эмпирика” (т.е. накапливаемые частные результаты практического опыта), вступающая в противоречие с господствующим мировоззрением, заставляет собственной неоспоримой научностью постепенно меняться в сторону научности и само это мировоззрение. Например: наблюдения над ходом небесных светил привели со временем к отказу от геоцентрической (птолемеевской) системы в пользу гелиоцентрической (коперниконьютоновской); эпоха Великих географических открытий положила начало пересмотру взглядов на форму земли; палеонтологические открытия XVIII-XIX вв. заставили отказаться от идеи постоянства биологических видов в пользу идеи их исторической изменчивости и т.д.

Как видим, в строгом смысле слова статус “научности” принадлежит одной лишь “чистой эмпирике” – непредвзято и максимально точно описанному факту, явлению, а также обобщению таких фактов или явлений.

Но что считать “чистой эмпирикой” применительно к педагогической сфере непрерывного образования взрослых?

Ответ ясен уже из определения специфики этого предмета, отличающей его от обычной педагогики: в широком смысле образование – это поддержание в обществе культурной традиции с учётом её постоянного обогащения *инновациями*. Функция поддержания традиции, обогащаемой *инновациями*, лежит на взрослых, потому что именно они, в отличие от детей, способны не только воспринимать уже существующее знание, но и дополнять его новым. Главное же: функция поддержания традиции, в силу её постоянного обогащения *инновациями*, требует принятия мер по её постоянному совершенствованию. Такие меры, опять-таки выражаемые в разного рода *инновациях*, и находят своё воплощение в системе непрерывного образования взрослых.

Иными словами: система непрерывного образования взрослых вызвана к жизни необходимостью поддержания культурной традиции общества в состоянии, адекватном вызовам времени. А сами эти вызовы, как и ответы на них, находят своё выражение в *инновациях*. Их конкретное содержание (для каждого случая в отдельности) и следует рассматривать как “чистую эмпирику” системы непрерывного образования взрослых, *как*

*то, что есть и с чем приходится считаться, поскольку «поступательное развитие любой социальной системы немыслимо без определённых инновационных преобразований»<sup>17</sup>.*

«В современном инновационном менеджменте инновации определяются как целенаправленно проводимые изменения во всех сферах деятельности организации по адаптации к внешней среде с целью достижения долгосрочной эффективности функционирования... Осуществление инновационной деятельности предполагает выстраивание инновативной организационной структуры, разработку инновационной политики, создание определённых точек роста как шага к переходу к глобальной инновационной среде. Инновационные процессы получили в сфере российского образования широкое распространение. Их суть – вовлечение разных групп педагогического сообщества в комплексную деятельность по созданию, распространению, освоению и использованию новшеств и, как следствие, существенное обновление образовательных систем. В ряде стратегических документов последних лет, принятых на федеральном уровне, подчёркивается необходимость инновационных преобразований, направленных на проведение Национальной образовательной системы в соответствие с современными реалиями в экономике, социальной сфере, научно-технической политике. Образование должно быть направлено на решение целого ряда задач, в том числе участия в развитии инновационной системы и обеспечения конкурентоспособности российской экономики... В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры становятся неременным условием становления и развития общества и экономики, ведущими ресурсами которых выступают новое знание, инновационная деятельность, новые технологии производства»<sup>18</sup>.

В то же время состояние управления инновационными процессами в системе образования взрослых не в полной мере удовлетворяет потребностям их устойчивого осуществления. «Требуется дальнейшее генерирование идей, развитие инновационного процесса через создание соответствующих условий, эффективное управление изменениями, особенно на уровне образовательных учреждений. Необходима активизация деятельности стратегических команд по целому ряду направлений инновационной деятельности; развитие партнёрства с научными центрами, а также создание экспериментальных площадок опытно-внедренческого типа по ключевым направлениям инновационной деятельности и проблемам современного образования, ресурсных центров в области инновационной деятельности, аккумулирующих и синтезирующих, апробирующих и транслирующих новые знания, идеи, наработки, опыт, получение реальной отдачи от инновационной деятельности, в том числе в плане влияния на социально-экономическое развитие...»<sup>19</sup>.

**Но «дальнейшее генерирование идей», дальнейшее «развитие инновационного процесса» немыслимо без постановки вопроса о качестве вносимых в образование инноваций.** В самом деле, что это такое – качество вносимых в образование инноваций? В чём его критерий? Ведь “инновацией” можно назвать всё что угодно: и то, что помогает развитию общества, и то, что его разрушает. Во втором случае под прикрытием инноваций могут быть задействованы элементарные приёмы оргвойны: заведомо разрушительные “реформы”, сомнительные с точки зрения своего целевого назначения законопроекты, дезориентирующая деятельность средств массовой информации, лживая статистика, манипулятивные технологии и прочие элементы политико-идеологическо-экономической конкуренции. А в системе образования “инновационными бомбами замедленного действия” могут служить нацеленные на размывание культурных матриц учебные программы, дезинформирующие учебники и отвращающие от предметов обучения методики их преподавания. Поэтому **вопрос о качестве вносимых в образование инноваций – это, в сущности, вопрос об умении отличать инновации от их имитаций.**

В истории русской педагогики слишком часто, к сожалению, прослеживается тенденция увлечения инновациями при одновременном неоправданном пренебрежении традицией. Это наблюдалось, в частности, уже с момента крещения Руси и перенятия ею системы византийской книжной образованности. Так, в «Слове о Законе и Благодати» киевского митрополита Иллариона читаем: «Прежде были мы, как звери и скоты, не разумели десницу и шуйцу»<sup>20</sup>. Между тем современная лингвистическая наука оценивает тот же период совершенно иначе: «Невозможно историю русской культуры начинать с крещения Руси, как невозможно выводить ее из Византии. Это можно делать, лишь не видя (или не желая видеть) ее собственных корней... понимаю под собственными корнями русской культуры выработанную всем предшествующим славянским и индоевропейским языковым и общекультурным развитием систему достаточно высоких религиозных и этических понятий, выраженную в соответствующей исконной терминологии... Даже без специальных подсчетов позволителен вывод о ядерном, базовом и наиболее частотном употреблении терминов, взятых христианством у старого, дохристианского культа: святой, вера, бог, рай, дух, душа, грех, закон и некоторых других... Само слово “святость” уходящее язычество передало христианству»<sup>21</sup>.

Можно, конечно, сказать, что истина, мол, всё равно восторжествовала, по крайней мере в науке. Но вынесенная тысячу лет назад ложная оценка собственной культурной традиции просто не могла не наложить своего негативного отпечатка на весь последующий характер восприятия русской цивилизацией разного рода “инновационности”. Заданная однажды матрица отвержения своей традиции должна была рано или поздно начать срабатывать и против тех, кто её задавал, – что и случилось при петровских “инновациях”, отвергнутых советскими, и при советских, отвергнутых демократическими. Причём характерно, что задним числом всегда признаётся избыточным и вредным радикализм инноваций, принципиально отвергающих традицию: он начинает пониматься как манипулятивная технология, работающая по принципу “перемены минуса на плюс, а плюса на минус”<sup>22</sup>.

Не осознав до конца устройства такого рода “инновационных” технологий, мы никогда не поймём, почему “идя в одну комнату, попадаем в другую”, или почему “хотим как лучше, а получаем как всегда”. Но дело, впрочем, не в одних только манипулятивных технологиях, принимаемых за инновационные. Дело и в элементарном незнании материала, подвергаемого “инновационным испытаниям на прочность”. Есть серьёзные основания утверждать, что на одну и ту же инновацию одни и те же объекты разных культурных традиций могут реагировать диаметрально противоположным образом. Совершенно неслучайно, например, представительная власть занимается в России не ограничением, как на Западе, а укреплением власти (см. у В.О.Ключевского: «народное представительство возникло у нас не для ограничения власти, а чтобы найти и укрепить власть: в этом его отличие от западноевропейского представительства»<sup>23</sup>). Или: совершенно неслучайно крепостное право появилось в России именно тогда, когда она стала усиленно подражать Европе<sup>24</sup>. Или: совершенно неслучайно захват колоний на западной почве всегда приводил к их ограблению в пользу метрополий, а на российской – к обратному результату (“империя наоборот”<sup>25</sup>).

Чтобы понять природу всех таких курьёзов, мало противопоставить “инновацию” “культурной традиции”; нужно ещё понимать природу и внутреннюю структуру различных, представляющих культурную традицию, *цивилизационных специфик* (в плане изучения которых у нас, как говорится, “и конь не валялся”). Но прежде всего нужно понимать истинную природу *соотношения традиции и инновации*. А такое понимание в рамках координат “классического” и “не-классического” научных взглядов на способы функционирования общества – принципиально различно.

Классический (восходящий к предпосылочным установкам Просвещения XVIII века) взгляд на соотношение традиции и инновации обусловлен историко-материалистическим образом мышления, “седцевинной и душой” которого является концепция

неограниченного социального прогресса. Согласно этой концепции прогресс – не что иное, как представление о естественности, полезности и неизбежности замены *любого* “старого” (пусть даже и очень хорошего) *любым* “новым”, превосходящим якобы “старое” уже в силу одной лишь своей “новизны” (“инновативности”). Естественными плодами концепции неограниченного социального прогресса можно считать *инновационные* реформы 90-х гг., обернувшиеся, как известно, потерями по абсолютно всем показателям уровней жизнеобеспечения страны: политическим, экономическим, социальным и др.

**С точки же зрения не-классического взгляда на соотношение традиции и инновации последняя представляет собой не нечто абсолютно чуждое, внеположное традиции, а всего лишь затребованную временем интеллектуальную *рефлексию над ней* – рефлексию, которой ещё только предстоит пройти апробацию опытом.**

Теоретическое обоснование такому взгляду на соотношение традиции и инновации дала в XX в. Марбургская философская школа в лице её представителя Х.Гадамера, указавшего на просвещенческую фикцию “беспредпосылочного знания”. А начальным пунктом такого обоснования явилось неотделимое от понятия “традиции” понятие “предрассудка” как “пред-рассуждения” – “предварительного понимания”:

«Исторический анализ показывает, что только благодаря Просвещению понятие предрассудка получило привычное для нас отрицательное значение. Сам по себе предрассудок (Vorurteil) означает суждение (Urteil), которое выносится до (vor) окончательной проверки всех предметно определяющих моментов. В методике правового разговора предрассудок означает справедливое предварительное решение до вынесения подлинного окончательного приговора... предрассудок не означает ложного суждения, он может быть оценён и положительно, и отрицательно»<sup>26</sup>. «Пересмотр содержания таких понятий, как “авторитет” и “предрассудок” имеет целью реабилитировать традицию... Восстановить авторитет традиции – одна из существенных задач философской герменевтики Гадамера»<sup>27</sup>. «Преодоление всех предрассудков, это наиболее общее требование Просвещения, само разоблачает себя в качестве предрассудка, пересмотр какового впервые открывает путь для правильного понимания той конечности, которая господствует не только над нашим человеческим бытием, но и над нашим историческим сознанием. Неужели действительно пребывать внутри традиции, исторического предания означает в первую очередь быть жертвой предрассудков и быть ограниченным в своей свободе?... В действительности не история принадлежит нам, а мы принадлежим истории. Задолго до того, как мы начинаем постигать самих себя в акте рефлексии, мы с полнейшей самоочевидностью постигаем самих себя в качестве членов семьи, общества и государства, в которых мы живём. Субъективность фокусируется системой кривых зеркал. Самосознание индивида есть лишь вспышка в замкнутой цепи исторической жизни. Поэтому предрассудки (Vorurteile) отдельного человека в гораздо большей степени, чем его суждения (Urteile), составляют историческую действительность его бытия»<sup>28</sup>.

Идеи Гадамера, недвусмысленно направленные против отрицания ценности традиции, остро затронули философов противоположной по духу школы – Франкфуртской. Их реакция не замедлила последовать. «Юрген Хабермас выступил с критикой Гадамера в статье “Притязания герменевтики на универсальность”. Герменевтика, пишет Хабермас, не должна претендовать на значение фундаментальной науки об обществе, т.е. онтологии социального бытия. В качестве последней, согласно Хабермасу, должна выступать социальная критика. В противоположность герменевтике последняя исходит из того, что “всё существующее достойно гибели”, что нет и не может быть никаких традиционных авторитетов – все они представляют собой орудия господства и насилия»<sup>29</sup>.

Разумеется, это – интерпретация позиции Ю.Хабермаса, предельно заостряющая её *суть*; сам он в своих выражениях намного более “толерантен”. «Основные хабермасовские “способы продвижения” в направлении укрепления гражданского

общества состоят в сочинении конституций и развитии институтов, которые тем самым становятся и центральными элементами, и целями его проекта [объединения граждан в плюралистическом обществе – С.Г.]... То, что объединяет граждан в обществе, сформированном социальным, культурным и мировоззренческим плюрализмом – это прежде всего абстрактные принципы искусственного республиканского порядка, созданного посредством закона»<sup>14</sup> (образец **классического инноватизма!** – авт.).

«Однако проблема... состоит в том, ... что конструкторы новых институтов часто пишут на воде... Основная слабость хабермасовского проекта – несогласованность между идеалом и реальностью, между намерениями и их осуществлением. Это несоответствие пронизывает как самые общие, так и самые конкретные явления современности, и оно коренится в неадекватном понимании власти»<sup>15</sup> как *традиционного орудия господства и насилия*, преодолеваемого на путях *институциональных инноваций*. Отмечается поэтому, что преобразование общественных институтов на этих путях способно парализовать их жизнь вплоть до полного расстройтва: «терминология просвещенческого рационализма, хотя она и сыграла существенную роль в возникновении либеральной демократии, стала помехой для сохранения и развития демократических обществ»<sup>16</sup>.

«Возражая Хабермасу в статье “Риторика, герменевтика и критика идеологии”, Гадамер заявляет, что ошибочное отждествление всякого авторитета и традиции с насилием и господством ведёт к тотальному всеотрицанию. То, что в авторитете идёт от насилия и господства, не есть авторитет, пишет Гадамер. Аналогично справедливо и по отношению к традиции: то, что в ней держится посредством внешней силы, уже не есть сама традиция... Гадамер подчёркивает, что не следует так резко противопоставлять традицию и рефлексию, как это делает Хабермас. Такое противопоставление, по его мнению, восходит к Просвещению и приводит к тому отрицанию всякой позитивности и требованию полной перестройки мира, которое характерно для представителей Франкфуртской школы. Хабермасово противопоставление “естественно выросших отношений” современному классовому обществу Гадамер квалифицирует как романтизм. “Это романтика, – пишет он, – и она создаёт искусственную пропасть между традицией и рефлексией, коренящихся в историческом сознании”. Тезис Хабермаса, что в свободном обществе ничто не должно держаться авторитетом, Гадамер квалифицирует как анархистскую утопию»<sup>33</sup>.

Франкфуртская школа, отрицая зависимость рефлексии от традиции, признаёт её лишь как универсальное сомнение. «В лице главы школы – Теодора Адорно – она отказывается строить положительную систему знания, она хочет оставаться тотальным отрицанием, тотальной критикой. Она откровенно объявляет, что не знает, что есть истина, но зато знает, что есть ложь. С точки зрения Декарта, Спинозы, Канта, т.е. того самого Просвещения, к которому апеллирует Хабермас, такое заявление абсурдно. Ибо только знание истины может выявить, что такое заблуждение, обратный путь здесь невозможен. И ещё более абсурдно, с точки зрения декартовской, поведение “критика”, который, не зная, что есть истина, но при этом каким-то чудом зная, что всё общество живёт в неистине, хочет – и при этом обязательно насильственно, ибо истину-то он не может открыть, её у него самого нет – заставить всех других вырваться из этого своего неистинного бытия»<sup>34</sup>. Разумеется, с помощью социальных инноваций.

Таким образом, если в контексте идей Гадамера всё то новое (инновационное), с чем сталкивается в своём историческом бытии человеческое общество, есть *рефлексия над традицией*, то с точки зрения отрицающих традицию гадамеровских оппонентов *рефлексия есть тотальное сомнение*, и в этом своём качестве она, под видом *права на инновацию*, легитимирует любые “высосанные из пальца” и насильственно навязанные “неразумному” обществу нововведения. – В такой интерпретации спора нетрудно разглядеть истинную подоплёку очень многих из сотрясавших политическую жизнь Европы XXVIII – XX вв. социальных “инноваций”.

Спор, начатый во второй половине XX века на уровне философской дискуссии, находит постепенно своё разрешение в пользу идей Х.Гадамера на уровне фиксации “чистой эмпирики”. Так, новейшие данные по истории духовной культуры позволяют уже говорить о самой этой истории не как об инновационном процессе “прогресса в сознании”, а как о переводе бессознательных форм мышления в осознанные<sup>35</sup>. Соответственно, вопрос о свободе, реализуемой на практике в праве на любую *инновацию*, трансформируется от эпохи Просвещения (свобода мысли и действия) через романтические теории творческого самоопределения в современное представление о бессознательном как о глубочайшей несвободе сознания и созидания<sup>36</sup>. А «конкретная... картина того, каким образом из практики ритуальных измерений и числового “бриколажа” возникали ранние варианты математической науки, из мифопоэтических териоморфно-вегетативных классификаций возникла зоология и ботаника, из учения о космических стихиях и составе тела – медицина, из размыкания последнего этапа в текстах об акте творения – история, а из спекуляций над схемами мифопоэтических операций и лингвистического “бриколажа” – начала логики, языка науки (метаязыка) и лингвистики, – хорошо известна и многократно описана. Во всяком случае древнегреческая натурфилософия в лице Гераклита, Пифагора, Анаксагора, история в лице Геродота, логика и математика в лице Аристотеля и Эвклида (и того же Пифагора) сохраняют живые связи с наследием мифопоэтической эпохи»<sup>37</sup>.

Остаётся добавить, что точно такое же соотношение “старого” и “нового” подтверждается материалами и в сфере естественнонаучной “чистой эмпирики”. Так, полученные в XX веке данные генетики фактически не оставили места для того неограниченного трансформизма (инноватизма на биологическом уровне – *авт.*), о котором так много говорили в XIX веке<sup>38</sup>.

Всё вышесказанное имеет огромное значение для системы непрерывного образования взрослых, в которой вопрос о способах внедрения в образование разного рода инноваций всегда почему-то звучит гораздо громче, нежели вопрос о том, что собой представляют эти инновации с точки зрения своего качества. Только данным обстоятельством и можно объяснить ситуацию, когда сверху в систему образования спускаются инструкции о срочной необходимости инноваций, а снизу берут под козырёк и начинают строчить “научные” труды об их несомненной пользе.

Между тем время безответственности явно проходит. А захлёстывающий сегодня нашу страну “девятый вал” *инновационных реформ* заставляет стремительно излечиваться от бездумья и самоуспокоенности.

В полной мере это относится и к реформам в сфере образования, включая сюда Болонскую реформу. О последней хорошо было сказано в заключительном слове по итогам конференции Российского общественного Совета по развитию образования «Проблемы участия России в Болонском процессе», состоявшейся 6 марта 2003 года:

«В вопросе присоединения России к Болонскому процессу заключена проблема: принятие институтов и стандартов, которые разработаны без нашего участия...

Перед нами – стандарт, который разработан министрами образования Европейского союза, для того, чтобы преодолеть свои собственные трудности, свою собственную неразбериху.

...Болонский процесс порожден осознанием того, что европейские государства проигрывают англосаксонской традиции на мировом рынке труда. Это региональный стандарт, имеющий точно такое же значение, как программа Буша по поднятию уровня преподавания математики в американских средних школах, - это “догоняющий стандарт”.

Стоит ли нам к нему присоединиться?

Нам надо спокойно отнестись к тому, к чему пришли уважаемые европейцы, и посмотреть, что для нас там пригодно. Относиться к данному вопросу технически, решать, соответствует ли наше образование этой зоне измерения (а это именно зона измерения) или не соответствует.

Центральная проблема: зачетные единицы. Что это такое? Это свобода комбинаций при доброй воле вуза на признание. Как система координат, одна линейка измерений.

Среди более сложных проблем выделяются три.

Первая: неоднородность российского образования. Да, образование в России очень неоднородно, более неоднородно, чем в Соединенных Штатах, в Германии и т.д. Государство не имеет достаточной силы для того, чтобы следить, правильно ли соблюдаются заявленные стандарты. Непрозрачные традиции рынка образования, неоднородность российского образования требует скорейшего введения понятных единиц измерения.

Конечно, и в Соединенных Штатах Америки есть сильные и слабые вузы. Но там же создана многолетняя, очень сильная традиция прозрачной, детальной информации для потребителя и его серьезного выбора. В России такой традиции нет – как нет ее, кстати, и в Европе.

Нам нужно четко представить себе, что мы не застрахованы от опасных последствий неверного понимания стандартов, к которым мы присоединимся. Опасны не стандарты, опасны выводы, которые мы можем сделать. Нельзя допустить, чтобы в нашей стране переход на бакалавриат означал высшее образование для бедных в три года.

Однако, несмотря на многочисленные вопросы, отказываться от вхождения в Болонский процесс глупо, как глупо формулировать некие условия "под себя". Надо понять необходимость фиксации преимуществ и необходимых дополнительных стандартов бывшей советской системы образования, которые действительно отражают сильную традицию нашего естественнонаучного, инженерного образования.

Думается, наиболее приемлемо для России присоединение. Но параллельно следует создать свое жесткое ядро стандартов, которое формировало бы и закрепляло сложившуюся национальную традицию российского образования. Болонский процесс и Болонская декларация этому никак не противоречат.

Нельзя согласиться, что у нас падает финансирование образования: с 1999 года оно растет такими темпами, о которых раньше ни одна страна не говорила. Финансирование образования растет очень быстро – в среднем на 25% в год в реальном исчислении. И у руководства страны есть политическая воля, чтобы так было и дальше.

Но финансирование невозможно без попыток выделить приоритетные цели, без ужесточения требований к финансируемым учебным заведениям. Образовательному сообществу следует самому вносить предложения во властные структуры по задачам, на которые оно будет нацелено... страшно не столько псевдообразование, сколько реальная невостребованность активных людей.

Если мы воспитываем эту невостребованность, то нужна срочная перестройка образования в плане жесткого доформулирования стандартов образования.

Мы ни в коем случае не должны терять евразийское, русскоязычное образовательное пространство, - это просто будет глупость, и глупость очень вредная. Здесь мы видим совершенно явные геополитические и экономические интересы нашей страны, которые мы никак не должны игнорировать»<sup>39</sup>.

**Любые инновации должны определяться в конечном счёте нашими собственными предпосылочными основаниями и условиями, нашими собственными нуждами и потребностями и нашим собственным здравым смыслом. Из беспредпосылочных инноваций не может возникнуть ничего созидательного. Наоборот: всё то, что “высосано из пальца” или навязано по двойному стандарту извне, имеет принципиально разрушительную природу, маскирующую себя под “инновационную”. Вот, собственно говоря, единственно-возможный вывод из сказанного, определяющий суть отношений между традицией и инновацией. Окончательно донести эту суть до сознания обучающихся и обучаемых – и означает выполнить задачу заложения научных основ непрерывного образования взрослых.**

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

- <sup>1</sup> Токарев С.А., Мелетинский Е.М. Мифология // Мифы народов мира, в 2-х томах. М. 1980. Т. I. С. 12-13.
- <sup>2</sup> Там же.
- <sup>3</sup> Пропп В.Я. Морфология <волишебной> сказки. Исторические корни волишебной сказки. М. 1998.
- <sup>4</sup> Гаазе-Раппопорт М.Г., Поспелов Д.А., Семёнова Е.Т. Порождение структур волишебных сказок. М. АН СССР, научный совет по комплексной проблеме «Кибернетика», 1980.
- <sup>5</sup> Пропп В.Я. Морфология <волишебной> сказки. Исторические корни волишебной сказки. М. 1998.
- <sup>6</sup> Пропп В.Я. Структурное и историческое изучение волишебной сказки // Пропп В.Я. Фольклор и действительность М. 1976. С. 138.
- <sup>7</sup> Горюнков С.В. О соотношении мифологии и онтологии (в свете идей В.И.Вернадского) // Ноосфера и художественное творчество. М. 1991. С. 89.
- <sup>8</sup> Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. (Феноменология. Герменевтика. Философия). М., 1993. С. 14-15.
- <sup>9</sup> Бурова И.Н. Развитие проблемы бесконечности в истории науки. М., 1987. С. 99.
- <sup>10</sup> Краткая философская энциклопедия, сост. Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблёва, В.А.Лутченко. М., 1994. С. 191.
- <sup>11</sup> Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и её окружения. М. 1987. С. 314.
- <sup>12</sup> там же. С. 313-314.
- <sup>13</sup> Вернадский В.И. Биосфера. М. 1967. С. 237.
- <sup>14</sup> Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. М. 1975. С. 71.
- <sup>15</sup> Вернадский В.И. Биосфера. М. 1967. С. 238.
- <sup>16</sup> Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. М., 1989. С. 431-432.
- <sup>17</sup> Найдёнова З.Г., Лисицын С.А., Панасюк В.П. Становление и качество инновационных процессов в современном образовании // Человек и образование. № 1-2 (10-11). 2007. С. 3.
- <sup>18</sup> Там же. С. 3-4.
- <sup>19</sup> Там же. С. 6-7.
- <sup>20</sup> Митрополит Иларион. Слово о Законе и Благодати // Альманах библиофила, выпуск 26. Тысячелетие русской письменной культуры (988-1988). М. 1989. С. 173.
- <sup>21</sup> Трубачёв О.Н.В поисках единства // Вначале было слово. Праздник славянской письменной культуры в Новгороде. Л. 1990. С. 178-179.
- <sup>22</sup> Юнацкевич П.И., Чигирев В.А., Горюнков С.В. Нравственное возрождение России и проблема смены мировоззренческой парадигмы. Учебно-методическое пособие, изд. второе, исправленное и дополненное. Под Ред. проф. В.А.Чигирева. СПб. 2007. С. 26-27.
- <sup>23</sup> Ключевский В.О. Курс русской истории Сочинения в 9-и томах. Т.3. М. 1988. С. 189, 198.
- <sup>24</sup> Коялович М.О. История русского самосознания. Минск. 1997. С. 360-361.
- <sup>25</sup> Соловей В. Русская история: новое прочтение. М. 2005.
- <sup>26</sup> Гайденко П.П. Хайдеггер и современная философская герменевтика // Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М. Наука. 1978. С. 67.
- <sup>27</sup> Там же.
- <sup>28</sup> Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М. 1988. С. 328-329
- <sup>29</sup> Гайденко П.П. Хайдеггер и современная философская герменевтика // Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М. Наука. 1978. С. 67.

- <sup>30</sup> Фливиберг Б. Хабермас и Фуко: мыслители для гражданского общества // *Вопросы философии*. 2002. № 2. С. 141.
- <sup>31</sup> Там же. С. 141-142.
- <sup>32</sup> Там же. С. 145.
- <sup>33</sup> Гайденко П.П. Хайдеггер и современная философская герменевтика // *Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ*. М. Наука. 1978. С. 69-70.
- <sup>34</sup> Там же. С. 72.
- <sup>35</sup> Леви-Стросс К. *Структурная антропология*. М. 1985. С. 25-27.
- <sup>36</sup> Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному. *Новая онтология XX века*. М. 1997. С. 243-244.
- <sup>37</sup> Топоров В.Н. *Первобытные представления о мире (общий взгляд)* // *Очерки истории естественно-научных знаний в древности*. М. Наука. 1982. С. 35.
- <sup>38</sup> Чайковский Ю.В. *Анализ эволюционной концепции* // *Системность и эволюция*. М. Наука. 1984. С. 35.
- <sup>39</sup> Кузьминов Я.И. *Заключительное слово по итогам конференции «Проблемы участия России в Болонском процессе»* // *«Вестник Российского общественного Совета по развитию образования»*. № 8.

## 2. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### 2.1. Болонский процесс: хронология и заявленные цели

Болонским процессом с 1999 года – года подписания Болонской декларации министрами образования 29 европейских государств – стали именовать движение, цель которого заключается в “гармонизации” систем образования (прежде всего высшего) стран Европы. Под “гармонизацией” подразумевается дальнейшая унификация стандартов обучения и правил квалификации, повышение мобильности студентов, преподавателей и управленческого персонала, укрепление связей и сотрудничества между вузами Европы и т.д. Всё это нацелено на приобретение единой Европой большей привлекательности на мировом общеобразовательном рынке.

#### *Хронология событий Болонского процесса<sup>1</sup>.*

- 18 сентября 1988 года в Болонье (Италия) ректорами высших учебных заведений Европы принята Всеобщая Хартия университетов.

- 25 мая 1998 года в Париже (Франция) министрами образования Франции, Италии, Германии и Великобритании принята Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования.

- В марте 1999 года в Веймаре (Германия) произошла встреча генеральных директоров ЕС и руководства Советов ректоров европейских стран для обсуждения проблем аккредитации и оценки в высшем образовании.

- В мае 1999 года в Копенгагене (Дания) опубликован отчёт «Тенденции в высшем образовании – I» по заказу CRE, конфедерации советов ректоров стран, входящих в EU, и при финансовой поддержке ЕС.

- 18-19 июня 1999 года в Болонье (Италия) произошла первая встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование, и принятие совместной декларации.

- 31 января 2000 года в Лиссабоне (Португалия) состоялась встреча наблюдательного комитета.

- 8-10 февраля там же проведён семинар «Аккредитация/Придание законной силы».

- 14-15 февраля 2001 года в Берлине (Германия) проведён национальный семинар по вопросам Болонского процесса.

- 16-17 февраля 2001 года в Хельсинки (Финляндия) проведён международный семинар «Университетские степени короткого цикла».

- 1-3 марта 2001 года в Упсале (Швеция) состоялась неформальная встреча европейских министров, отвечающих за образование и научные исследования.

- 2-4 марта 2001 года в Мальё (Швеция) проведён международный семинар «Транснациональное образование».

- 10 марта 2001 года в Антверпене (Бельгия) проведён семинар фламандского сообщества по проблемам Болонского процесса.

- 10-12 марта 2001 года в Антверпене (Бельгия) проведён семинар студентов Европы «Воплощение в жизнь Болонской декларации».

- 13-14 марта 2001 года в Белграде (Югославия) проведён национальный семинар по проблемам Болонского процесса.

- 22-25 марта 2001 года в Гетеборге (Швеция) состоялось принятие Гетеборгской конвенции конференций Ассоциации национальных студенческих союзов в Европе.

- 29-30 марта 2001 года в Саламанке (Испания) проведена Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций, принятие совместного документа.

- 9 апреля 2001 года в Стокгольме (Швеция) состоялась встреча Группы управления в Болонском процессе.
- 21 апреля 2001 года в Брюсселе (Бельгия) состоялась встреча Совета Ассоциации европейских университетов.
- 26 апреля 2001 года там же состоялась встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу.
- В апреле 2001 года в Хельсинки (Финляндия) опубликован отчёт «Тенденции в высшем образовании – II» при финансовой поддержке ЕС и ЕТФ.
- 6-8 мая 2001 года в Хальмштадте (Швеция) состоялась встреча генеральных директоров ЕС и руководителей Совета ректоров европейских стран.
- 10-16 мая 2001 года в Братиславе (Словакия) проведён международный семинар и 40-я встреча Совета Ассоциации национальных союзов студентов в Европе.
- 17 мая 2001 года в Праге (Чехия) состоялась встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу.
- 18-19 мая 2001 года там же состоялась встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование.
- В июне 2001 года в Риге (Латвия) состоялась 8-я совместная встреча в рамках сетей ENIC и NARIC и принятие документа «Признание результатов (обучения) в Болонском процессе».
- 5-8 декабря 2001 года в Тампере (Финляндия) проведена 13-я ежегодная конференция EAIE, в большей своей части посвящена Болонскому процессу.
- 1-2 марта 2002 года в Брюсселе (Бельгия) проведена конференция «Болонский процесс: Зона европейского высшего образования: перспективы и развитие для сельскохозяйственных и связанных с ними наук; компетенция выпускников»
- 11-12 апреля 2002 года в Лиссабоне (Португалия) состоялся международный семинар «Вопросы признания в Болонском процессе».
- 31 мая 2002 года в Стокгольме (Швеция) принят Меморандум Министерства образования и науки. Совместные степени в рамках Болонского процесса.
- 25-26 марта 2002 года в Москве (Россия) проведён международный семинар «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования».
- 2-3 декабря 2002 года в Санкт-Петербурге (Россия) проведён Международный семинар «Интеграция Российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы».
- 10-12 марта 2003 года в Екатеринбурге (Россия) проведена международная научная конференция «Опыт международного сотрудничества Российских университетов: Болонский процесс и концепция модернизации образования».
- В 2003 году в Граце (Австрия) проведена Вторая конференция представителей европейских высших учебных заведений и образовательных организаций.
- 19 сентября 2003 года в Берлине (Германия) состоялась Третья встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование.

Понимание сути и целей декларации, подписанной 18-19 июня 1999 г. в Болонье (Италия), предполагает знание всего многообразия предшествовавших ему мотивов, стоящих за явлениями и процессами, происходившими в ЕС. Здесь в первую очередь нужно отметить принятую в Болонье высшими учебными заведениями в 1988 году (по случаю 900-летия старейшего из них болонского университета) хартию «Magna Charta Universitatum». В этой хартии ректоры европейских университетов взяли на себя основную роль в построении Зоны европейского высшего образования, – в надежде на то, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний. А Сорбонская декларация (о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования) четырех министров от Великобритании, Германии, Франции и

Италии, которая была инициирована вышеизложенными соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала идею создания Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента. В Сорбонской декларации было, в частности, предвосхищено многое из будущей Болонской декларации:

«Мы не должны забывать, что Европа - это не только евро, банки и экономика: она должна стать также и Европой знаний. Мы должны строить и усиливать интеллектуальную, культурную, социальную и техническую базу нашего континента. В большей степени это относится к университетам, которые продолжают играть переломную роль в таком развитии... Университеты появились в Европе, отдельные из них - три с четвертью века назад. Наши четыре страны гордятся некоторыми самыми старыми университетами, которые сейчас повсеместно празднуют свои важные годовщины, как это делает сегодня Университет Парижа. В те времена студенты и ученые могли свободно перемещаться и быстро распространять знания по всему континенту. В настоящее же время очень многие из наших учащихся все еще оканчивают свое обучение, не получая выгоды от частичного обучения вне национальных границ.

Мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с **явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни** (выделено нами – *авт.*). Мы задолжали нашим учащимся (и нашему обществу в целом) систему высшего образования, в которой им давались бы лучшие возможности искать и находить область, в которой они имели бы преимущество перед другими людьми.

Открытая Зона европейского высшего образования несет богатство позитивных перспектив, конечно же, с уважением наших различий, но требует, с другой стороны, продолжения усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили бы мобильность и сделали сотрудничество более близким, чем когда-либо было ранее.

Международное признание и притягательный потенциал наших систем образования непосредственно связаны с их внешней и внутренней понятностью. Кажется, что появляется необходимость в системе, в которой для международного сравнения и эквивалентности должны существовать два основных цикла: постепенной и послестепенной. В этой системе много новизны и гибкости может быть достигнуто через использование семестров и кредитов (как это сделано в схеме ECTS). Это обеспечит проверку правильности полученных кредитов для тех, кто выбирает первоначальное образование или продолжение обучения в различных европейских университетах и кто хотел бы иметь возможность получить степень в любое удобное для себя время в течение жизни. Действительно, учащиеся должны иметь право войти в академический мир в любое время их профессиональной жизни и в не зависимости от их предыдущей подготовки.

Студенты постепенного цикла должны иметь доступ к диверсифицированным программам, включающим возможность междисциплинарных занятий, развития знания иностранных языков и использования новых информационных технологий.

Международное признание первой степени как соответствующей определенному уровню квалификации важно для успеха этой попытки, в которой мы хотели бы сделать наши схемы высшего образования ясными для всех.

В послестепенном цикле должен быть выбор между более короткой по продолжительности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной программы к другой. И в той и в другой программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе.

Студенты как постепенного, так и послестепенного циклов должны поощряться к тому, чтобы они проводили по крайней мере один семестр в университетах вне своей собственной страны. В то же время, все большее количество преподавательского и исследовательского персонала должно работать в европейских странах, отличных от своей собственной. Быстрорастущая поддержка Европейским союзом мобильности учащихся и преподавателей должна использоваться полностью»<sup>2</sup>.

Итогом всех таких подготовительных мероприятий и явилось Совместное заявление европейских министров образования в Болонье 19 июня 1999 года. Оно явилось ключевым документом нового этапа процесса гармонизации национальных систем с целью создания общеевропейского пространства высшего образования, отразив усилия правительств и европейских институтов найти общеевропейский ответ на общеевропейские проблемы.

Долгосрочная цель программы действий, начало которой положила Болонская декларация – создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентной способности европейского высшего образования. Основные задачи, которые должны быть выполнены до 2010 года, включают:

§ Введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том, числе и при помощи внедрения вышеописанного инструмента «Приложение к диплому».

§ Введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и/или докторской степени.

§ Создание системы кредитов аналогичной Европейской системе перезачета кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала университетов. Принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение «сопоставимости» дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена.

§ Повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей.

§ Развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

§ Усиление «Европейского измерения» в высшем образовании. В заявлении, в частности, говорилось: «Благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет процессы, происходящие в Европе, приобрели более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран Европейского союза и его граждан. Открывающиеся в связи с этим перспективы, наряду с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают еще большие возможности развития. Тем самым, по общему мнению, мы являемся свидетелями возрастающего понимания все большей части политического и академического мира в потребности установления более тесных связей во всей развивающейся Европе, в формировании и укреплении ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технологического потенциала. “Европа знаний” теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству»<sup>3</sup>.

Многие европейские страны согласились с целями, изложенными в декларации, подписали или в принципе одобрили её. Направленность реформ нескольких систем

высшего образования, начатых в настоящее время в Европе, доказала, что многие правительства имеют намерения действовать именно в этом направлении. В частности, европейские университеты приняли на себя обязательство координировать свою политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае – в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия) следующих целей:

Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах - постепенного и постепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

Внедрение системы кредитов по типу ECTS - европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

- учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;
- преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Все эти цели рассматриваются как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру.

Понимание сути и целей Болонского процесса предполагает также знакомство с инициативами Европейской Комиссии по созданию ряда инструментов, которые она предприняла с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда.

«Один из инструментов – сеть национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности, существующих во всех странах членах ЕС, присоединяющихся странах в Центральной и Восточной Европе, на Кипре и Мальте – обеспечивает граждан и университеты компетентной информацией о возможностях и требованиях по академическому признанию дипломов и отдельных курсов обучения в зарубежных университетах.

Второй инструмент – европейская система перезачета кредитов, обеспечивающий прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций – возник первоначально в рамках европейской программы “Эразмус” в 1988 году, в настоящее время включает более

1100 университетов и сеть «линий помощи» (ECTS Helplines). Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Кредиты отражают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для программы полного академического года в университете, включая лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты. В Европейской системе перезачета кредитов 60 кредитов по объему нагрузки представляют один академический год, 30 – семестр, 20 – триместр. Для участия в системе университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов, их содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, структуры, кафедр, ведущих подготовку. Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации на программу и академический календарь. Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.

Третий инструмент – Приложение к диплому – подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Шаблон существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: информации о владельце диплома, полученной квалификации, уровня квалификации, содержания программы и результатах, информации о функциональном назначении квалификации, дополнительной информации, информации о национальной системе образования. Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда. Одновременно с этим, защищая автономию университетов, предлагает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

Наконец, четвертым, поддерживающим элементом системы является информационная сеть EURYDICE, в рамках которой подготавливается и распространяется надежная и сопоставимая информация о национальных системах образования в странах ЕС. EURYDICE возникла в 1980 году в результате Резолюции Совета министров по образованию, принятой в 1976 году, о первой программе кооперации в сфере образования. В настоящее время сеть объединяет 30 стран (15 стран членов ЕС, три страны Европейской зоны свободной торговли, десять стран Центральной и Восточной Европы, Мальту и Кипр). Подразделения в Брюсселе и странах – участниках системы осуществляют сравнительные анализы политики и организации национальных образовательных систем, обзоры и статистические индикаторы по специальным темам.

В мае 2001 года 32 министра образования на конференции в Праге, посвященной Болонскому процессу, приняли Коммюнике, в котором зафиксировали прогресс и еще раз подтвердили намерение завершить создание общеевропейского пространства до 2010 года. С целью интенсификации процесса были созданы рабочие группы представителей стран – участников Декларации, которые в период между Пражской и Берлинской конференцией, намеченной на сентябрь 2003 года, должны были провести исследования и семинары в областях сотрудничества, касающихся аккредитации и обеспечения качества; признания результатов обучения и использования кредитов в Болонском процессе; создания совместных дипломов; описания степеней и квалификаций, социальных аспекты процесса, проблем барьеров мобильности, а также задач расширения Болонского процесса, обучения в течение всей жизни и вовлечения в обсуждение учащих»<sup>4</sup>.

Таким образом, «процесс формирования общеевропейского образовательного пространства имеет практически двадцатилетнюю историю. Присутствует и политическая

воля участников, правовая основа процесса (ст. 149 и 150 Договора о создании Европейского Союза), социально-экономическая база и, главное, данное направление интеграции, как и в других интеграционных объединениях, является частью общеинтеграционного процесса, сопровождает и закрепляет его. В процессе активно участвуют национальные министерства образования, сеть национальных информационных центров по признанию дипломов, Европейская Комиссия, университеты стран ЕС, Конфедерация ректоров ЕС и Ассоциация Европейских университетов.

Тем не менее, процесс далеко не завершен, сопровождается большими сложностями, общественными и институциональными обсуждениями связанных с ним рисков и проблем обеспечения качества, сохранения национальных ценностей, формирования доверия, автономии и роли университетов в достижении целей создания общеевропейского образовательного пространства<sup>5</sup>.

#### *ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:*

<sup>1</sup> Дудина И.А., Сентюрин М.А. *Болонский процесс: информация к размышлению*. Волгоград. 2004. С. 10-13.

<sup>2</sup> Информационный отдел СПбГУ.

<sup>3</sup> Там же

<sup>4</sup> «Что такое Болонский процесс?» (Из комментариев в ходе дискуссии) // *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. Вып. 8.

<sup>5</sup> Там же.

## 2.2. Болонский Процесс и Российские условия

2-3 декабря 2002 года на базе Санкт-Петербургского государственного университета в соответствии с приказом Минобразования от 14.10 2001 N3582 состоялся международный семинар "Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: Проблемы и перспективы".

В работе семинара приняли участие эксперты Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций, представители законодательных и исполнительных органов власти Российской Федерации, ректоры и проректоры вузов России, представители общественных организаций.

Заслушав и обсудив пленарные доклады и выступления в дискуссиях, участники Международного семинара высказали в адрес Минобразования России пожелание: «При реализации программы модернизации отечественной системы высшего профессионального образования учитывать перспективы вступления Российской Федерации во Всемирную Торговую Организацию, а также положения Болонской декларации и сопровождающих ее документов»<sup>1</sup>.

6 марта 2003 года состоялась конференция Российского общественного Совета по развитию образования (РОСПО) «Проблемы участия России в Болонском процессе». Участники заседания РОСПО сочли целесообразным продолжить линию на включение России в Болонский процесс<sup>2</sup>. По итогам конференции были даны рекомендации:

«Министерство образования должно заявить о желании и возможности России участвовать в создании общеевропейского пространства высшего образования и проработать соответствующую программу действий. Необходимо присоединиться к деятельности рабочих групп по подготовке конференции в Берлине в 2003 году и последующей деятельности. Кроме этого уже сейчас Министерство образования могло бы приступить к работе по созданию системы, которая в перспективе может работать в тесной взаимосвязи с Европейской сетью информационных центров по академическому признанию. С этой целью представляется целесообразным Министерству образования при поддержке МИД России инициировать совместный с Европейской Комиссией проект»<sup>3</sup>.

В сентябре 2003 года Россия присоединилась к Болонскому процессу с целью создания к 2010 году единого образовательного пространства на территории Европы. Данное решение России связано не столько с динамикой сотрудничества РФ и ЕС, сколько с более глубокими и сложными явлениями глобализации и формированием глобального рынка труда. В частности, оно связано с вопросом о стратегической необходимости присоединения к ВТО. «Присоединение России к ВТО требует системного подхода к интеграции России в глобальный рынок образовательных услуг, для которого характерно разнообразие, инновационность и быстрый рост. ВТО формирует правила игры и контролирует их выполнение на глобальном рынке. Болонский процесс формирует среду и определяет правила взаимодействия ее субъектов на региональном уровне. По сравнению с ВТО для него характерны более глубокая степень интеграции и более специфическая сфера применения – образование и человеческий капитал. Участие России в процессе создания общего европейского образовательного пространства позволит присоединиться к ходу определения задач, методов и скорости их достижения, правил и рамок взаимодействия и, таким образом, поможет обеспечить учет интересов российских вузов и граждан, конкурентоспособность российских вузов и выпускников на этом рынке. Вполне возможен мягкий подход, при котором за основу будет принят принцип разноскоростного движения – присоединение к различным компонентам системы по мере готовности. Европейский Союз и государства- члены заявили о своем намерении тесно сотрудничать с Россией с целью содействия интеграции России в общеевропейское экономическое и социальное пространство»<sup>4</sup>.

Об основных трудностях процесса, связанными с традиционным разграничением академической и вузовской науки в нашей стране, а также со скудным финансированием, говорил министр образования и науки Андрей Фурсенко на IV Конференции министров образования европейских стран в норвежском городе Бергене. По мнению министра, основные трудности связаны прежде всего с масштабами системы, подлежащей реформированию. В комментариях на выступление министра отмечалось:

«Три кита, на которых стоит болонское движение, это: двухступенчатое обучение по системе "бакалавр-магистр", введение единой оценки знаний на основе накопительных кредитов и контроль за качеством образования. Прошло полтора года. Что изменилось?»

...Основные трудности связаны прежде всего с масштабами системы, подлежащей реформированию. В настоящее время в России функционирует 1304 государственных и негосударственных вуза... Из них аккредитованы (то есть имеют право выдавать дипломы государственного образца) 1162 вуза. Общая численность студентов вузов составила более шести миллионов человек, из них 720 тысяч студентов учатся в негосударственных вузах. Многоуровневая модель высшего образования была введена в России в 1992 году. Ступень "бакалавр" - промежуточная для продолжения образования в магистратуре. В ближайшее время здесь произойдут существенные изменения. На рассмотрение Госдумы внесены проекты изменения в законы, которые предусматривают установление двух уровней высшего образования: бакалавриат (3-4 года), магистратура (2 года) или подготовка специалиста на базе бакалавриата (1-2 года). При этом, идя навстречу вузам, будет сохранен ряд программ с непрерывной подготовкой (инженеры, медики, творческие специальности). Кроме того, Минобрнауки выступило с инициативой предоставить право работодателям предъявлять свои требования к выпускникам вузов, более активно влиять на подготовку нужных экономике специалистов.

Болонский процесс должен был ускорить и признание российских дипломов за рубежом. Двадцать наших вузов уже сейчас имеют совместные образовательные программы с иностранными университетами, их выпускники получают двойной диплом. Российский университет дружбы народов, Челябинский и Тюменский госуниверситеты проводят эксперимент по европейскому приложению к диплому, которое будет признаваться всеми.

Что касается третьего кита - оценки качества высшей школы, то... здесь у России еще много недоработок. Хотя сейчас службой по надзору в сфере образования проводятся проверки работы вузов, но все равно эти меры недостаточны. Иностранные эксперты в руководящие органы по оценке образования Российской Федерации пока не входят, хотя этого требует Болонский процесс. Ряд вузов (в том числе Калининградский государственный университет) прошли европейскую проверку качества, но это пока не стало нормой жизни для российской высшей школы»<sup>5</sup>.

Если оценивать результаты экспертиз, связанных с болонской проблемой, то правильнее всего было бы иметь в виду какой-то промежуточный этап, предполагающий тестовый режим. Есть несколько ключевых стратегий. Например, создание крупных российских университетских комплексов, разработка совместных российско-европейских программ, в которых можно было бы апробировать контакты на уровне отдельных учебных заведений.

Такое параллельное движение к Болонской конвенции может рассматриваться в каком-то смысле автономно. С другой стороны, следует протестировать и риски, и инструменты интеграции. Только потом следует делать выбор: либо концентрация образовательного капитала в европейских рамках, либо формирование принципиально иных стратегических альянсов.

Из наиболее обстоятельных экспертиз следует отметить исследование, проведенное авторским коллективом специалистов по просьбе Администрации Президента Российской Федерации: «Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе»<sup>6</sup>. В этой книге Болонский процесс анализируется с точки зрения

его воздействия на Россию. Книга состоит из восьми глав, в которых восемь экспертов обсуждают положения Болонского процесса и определяют меры, которые необходимо реализовать российской системе образования для обеспечения полноценного участия России в этом процессе.

В Главе 1 показано, что Болонский процесс связан не только с вопросами высшего образования. Напротив, он представляет собой составляющую глобализации и широкий контекст, в котором люди, идеи и информация свободно перемещаются через границы государств. Одной из главных движущих сил и основных мотиваций этого процесса является общемировая конкуренция в области высшего образования. Таким образом, ставится задача повышения конкурентоспособности европейской системы высшего образования до мирового уровня. При этом образование выступает как всего лишь инструмент, используемый для достижения более широкой цели – повышения привлекательности Европы в целом. Вместе с тем, Болонский процесс тесно связан со стремлением Европы повысить свою экономическую конкурентоспособность под давлением глобализации.

Как любой интеграционный процесс, Болонский процесс подразумевает гармонизацию методом расширения соответствия и совместимости. Эта гармонизация сочетается с усилиями по сохранению разнообразия и уважения культурных традиций в сфере высшего образования. Основным инструментом преодоления механической гомогенизации в рамках этого интеграционного процесса является автономность университетов.

Показано, что Болонский процесс является для России вызовом на трёх уровнях – экономическом, социальном и культурном, а также на уровне государственной власти. В данной ситуации практически не остаётся иного выбора – России нужно вести себя наступательно, определять свои интересы, оценивать риски и затраты своего участия в процессе и разрабатывать практические принципы действий. В конце главы обсуждается взаимосвязь сил глобализации и сил идентичности, представленных национальными государствами, различными культурными сообществами и группами идентичности. В заключении отмечено, что России нужно избежать вариантов изоляции и стагнации, а модернизацию и гармонизацию следует применять так, чтобы не ущемить национальные традиции образования, а также целостность российских академических школ и методов. Ни изоляция от Болонского процесса, ни слепое навязывание внешних стандартов для российского высшего образования не имеют политического будущего.

В главе 2 рассматриваются общие условия и международный контекст Болонского процесса. Концепция международной академической мобильности определяется как один из ключевых параметров глобализации. Приводится общий обзор основополагающих документов Болонского процесса. Сопоставляя их с Законом о высшем образовании в РФ (1996 г.), авторы отмечают, что последний подразумевает несколько ограниченное понимание академической свободы и, вследствие этого, не упоминает о культурной автономности университетов и не закрепляет гуманистический характер высшего образования. Авторы также описывают структуры и основных действующих лиц Болонского процесса, который характеризуется расширяющимся и всё более разнообразным числом участников, определяя его как “созвездие” производителей высшего образования, его пользователей и менеджеров или “процесс консалтинга по сближению политиков и провайдеров, студентов и работодателей”.

В главе 3 рассматривается отношение к Болонскому процессу самой России. Авторы определяют общие проблемы перехода России к Болонской системе и подсчитывают издержки и преимущества для России. С одной стороны, в России существуют сильные собственные традиции высшего образования, которые нужно сохранить в процессе приспособления к Болонскому процессу. С другой стороны, российское высшее образование продолжает оставаться достаточно консервативным и инертным, подверженным коррупции и зачастую страдает от недостатка доверия со стороны Запада.

В этой главе отмечаются концептуальные различия в понимании единого образовательного пространства в России и ЕС. Если ЕС и его страны-члены рассматривают Болонский процесс как единственную основу для создания этого пространства, в рамках которого России нужно будет только соответствовать внешним правилам, в России его считают улицей с двусторонним движением, игрой, где каждый что-то отдаёт и получает, а также считается друг с другом. Концептуальные различия придётся преодолевать в ходе развития сотрудничества между ЕС и Россией.

В главе 4 определяется “дорожная карта” присоединения России к Болонскому процессу. Характеризуя стратегические интересы России в этой связи, авторы исходят из утверждения о том, что Россия – европейская страна и её присоединение к Болонскому процессу - это “исторический шанс войти в общеевропейские институты через парадную дверь, начать говорить с европейцами на едином подъязыке высшего образования”. Определяются мотивы для присоединения к Болонскому процессу государства, а также отдельных университетов и студентов. Предлагаемая авторами и рассчитанная на три года “дорожная карта” предлагает детальный план перехода учреждений высшего образования на нормы и стандарты Болонского процесса и предписывает необходимые в этой связи шаги для администраций университетов, академических кураторов, директоров курсов и студентов. “Дорожная карта” также окажет влияние на процесс государственного регулирования высшего образования; поэтому делаются выводы о том, что роль Министерства образования и науки будет снижаться, а роль Учебно-методических объединений вузов (УМО) возрастать. Предполагается, что число регулируемых параметров содержания образования российских вузов (так называемых “стандартов” ) будет снижаться до отметки 50% и ниже, что сделает возможным расширение академической мобильности и введение двойных дипломов.

Глава 5 посвящена программам сотрудничества российских и зарубежных университетов как инструменту создания европейского пространства высшего образования. Рассматриваются различные формы сотрудничества между университетами, на основании чего делается вывод о том, что наиболее перспективной и далеко идущей можно назвать совместную образовательную программу, обеспечивающую студентам получение двойных дипломов. Автор считает, что такие программы повышают уровень высшего образования с точки зрения студентов, преподавателей и университетов как таковых. Высказано мнение о том, что, несмотря на проблемы и вызовы, создание совместных образовательных программ и участие в них даёт прекрасную возможность российским учреждениям высшего образования извлечь для себя пользу из сотрудничества в сфере высшего образования и бороться с изоляцией и стагнацией.

В главе 6 рассматривается конкретный случай внедрения Болонских принципов в российском вузе на примере экономического факультета Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. Указано, что участие России в Болонском процессе означает модернизацию системы образования, которая в основных своих чертах сложилась во время и под задачи ранней индустриализации. В этом смысле российской системе образования нужно перейти к постиндустриальной модели, когда “знания не только трансформируются в квалификацию, но и формируют основу экономики знаний”.

В главе 7 рассматриваются вызовы и сложности перехода к требованиям Болонского процесса в одном из крупнейших университетов России – Санкт-Петербургском государственном университете. Отмечается, что острота трудностей прямо пропорциональна количеству специальностей, имеющих в университете (т.е. с наибольшими трудностями сталкиваются именно классические университеты). Подчёркивается пан’европейский характер Болонского процесса, который, являясь частью широкого глобального сценария, не ставит своей целью унификацию или стандартизацию, а, скорее, призван сохранить европейское наследие в области культуры и образования в условиях глобализации и американизации.

В последней, 8-й главе подробно рассматривается опыт Международного института экономики и финансов. Авторы приходят к выводу, что этот опыт успешно проявил себя в создании модели, показавшей, как две разные образовательные и культурные системы могут решить практические проблемы сотрудничества. Данным выводом определяется и задача всего труда «Болонский процесс и его значение для России» в целом.<sup>7</sup>

При всей фундаментальности перечисленных в указанном труде доказательств пользы от присоединения России к Болонскому процессу, остаются в силе сомнения, высказанные на заре этого процесса:

«Нам необходимо отдавать себе отчет, что существуют две принципиально разные актуальности в обсуждении проблемы: российская и европейская. Что касается проблемы миграционных потоков, то в связи с ней встает вопрос о необходимости социализации и натурализации, в том числе интеллектуального и культурного порядка. Существуют два пространства. Первое - из которого потоки идут, второе - где осуществляется подпитка новыми ресурсами. Таким образом миграция понимается как ресурс, привозное сырье, которое необходимо приспособить к нуждам сообщества. В этой связи понятна точка зрения на Россию как на источник сырья.

Далее: ясно, как будет пользоваться Болонской конвенцией возникающая наднациональная брюссельская бюрократия. Что получает при этом конкретно человек и каково новое содержание для российской стороны? Непонятно, в какой мере российская образовательная система готова к такой интеграции? Вопрос остается открытым.

Важно учесть, что дистанционный или реальный доступ к ведущим европейским университетам предполагает выстраивание системы предпочтений. Возникнет концентрация ресурсов вокруг университетов-лидеров, что даст им возможность стать впоследствии еще более привлекательными.

Кроме того, нельзя не учитывать, что сегодня российское университетское сообщество во многом атомизировано. Нельзя игнорировать эти моменты при размышлениях о наших рисках»<sup>8</sup>.

«Нужно сказать, что Болонская декларация очень общая, она провозглашает принципы, которые сами по себе не могут вызывать возражения. Однако конкретные мероприятия могут оказаться отнюдь не такими безобидными. Далеко не все европейские страны с одинаковым энтузиазмом кинулись навстречу единому общеевропейскому пространству. Многие страны присоединились к Болонской Декларации с оговорками, некоторые растянули процесс вхождения на несколько лет... Сама сопоставимость дипломов, эта священная корова реформаторов, тоже во многом фикция. Сопоставимость реальная, а не мнимая, может быть достигнута (и, кстати, по факту достигается для выпускников многих, еще советских вузов) в том случае, если выпускник имеет возможность работать в науке, публиковаться, т. е. предъявлять реальные свидетельства своей профессиональной состоятельности. Кроме того, очень способствует названной сопоставимости репутация образования той или иной страны, репутация и показатели работы той или иной сферы народного хозяйства. Процесс трудоустройства зависит, в конце концов, далеко не только от того, как выглядит ваш диплом, но и от того, какова ситуация на рынке труда, каковы внутрикорпоративные правила и т. д. Главное же: во всей реформе просматривается одна тенденция: ничего не меняя по сути, не решая всерьез ни одной проблемы, она требует огромной организационной перестройки, а, следовательно, средств. Это все равно как измученному хроническими болезнями, истощенному пациенту делать под общим наркозом одну за другой косметические операции и удивляться: что же он не хорошеет?»<sup>9</sup>

Подписание Россией Болонской декларации состоялось спустя всего полтора года после принятия Правительством РФ Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года, – что не может не повлечь за собой сравнения обоих документов. По Концепции, «Общеобразовательная политика России, отражая общенациональные интересы России в сфере образования, ... учитывает вместе с тем общие тенденции

мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования... Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества... Произошедший в 90-х годах общественный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны... Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов»<sup>10</sup>.

С этой точки зрения Болонская декларация производит впечатление документа, отличающегося от Концепции лишь тем, что отдаёт дело контроля над образовательным процессом в России целиком в руки международных организаций. Не внушают оптимизма и – скажем прямо – далёкие от государственной мудрости формы принятия решений по данному вопросу на уровне Совета Федераций. Там голосование за принятие закона о Болонском процессе проводилось в октябре 2007 года следующим образом: сначала подавляющее большинство проголосовало “против”, а после того, как вопрос был поставлен (причём совершенно немотивированно) на голосование снова – “за”.

Наконец, нельзя не сказать и о том, что в Европе Болонский процесс является частью процесса десоверенизации европейских стран, прекращения существования национальных государств по мере их вливания в Европейское сообщество. И как таковой он вступает в прямое противоречие с провозглашённым Россией курсом на суверенную демократию.

В конечном же счёте существует один-единственный критерий полезности или вредности реформы: если показатели “квалификация”, “зарплата” и “занятость” соответствуют друг другу, то реформа полезна, а если не соответствует – то вредна. В этом смысле последнее слово о Болонской реформе ещё не сказано. Нужен мониторинг процесса, точкой отсчёта для которого может послужить подписание В.В.Путиным 25 октября 2007 года решения о введении в России двухуровневой системы высшего образования.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

<sup>1</sup> Информационный отдел СПбГУ.

<sup>2</sup> Рекомендации по итогам конференции «Проблемы участия России в Болонском процессе» // Вестник Российского общественного Совета по развитию образования. № 8.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Нужно ли России присоединяться? (Из комментариев в ходе дискуссии по теме «Болонский процесс в контексте широкого гуманитарного сотрудничества» // «Вестник Российского Общественного совета по развитию образования». № 8.

<sup>5</sup> Шиц М. Образование. Министра призвали к ответу // Российская газета. 2005.05.24. № 108.

<sup>6</sup> Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. Под ред. К.Пурсилайнена и С.А.Медведева. Издательский проект Российско-европейского центра экономической политики (РЕЦЕП). М. 2005.

<sup>7</sup> Там же. С. 8-16.

<sup>8</sup> Пенская Е.Н. Из комментариев в ходе дискуссии по теме «Болонский процесс в контексте широкого гуманитарного сотрудничества» // «Вестник Российского Общественного совета по развитию образования». № 8.

<sup>9</sup> Очкина А. Авторские координаты: М., (095) 510-57-71, [info@iprogru](mailto:info@iprogru)

<sup>10</sup> «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Минобрнауки России, Приказ от 11-02.2002. Москва, № 393.

### 2.3. Болонский процесс и непрерывное образование взрослых

Если учесть, что решение России о присоединении к Болонскому процессу вызвано не столько нуждами собственно образовательной сферы, сколько динамикой сотрудничества РФ и ЕС, глубокими и сложными явлениями глобализации и формированием глобального рынка труда (в частности, вопросом о стратегической необходимости присоединения к ВТО)<sup>1</sup>, и если также учесть, что сам Болонский процесс – это продукт попыток преодоления министрами образования Европейского союза своих собственных трудностей, своей собственной неразберихи<sup>2</sup>, – то придётся признать, что никакой *специфической* связи между Болонским процессом и системой непрерывного образования взрослых нет. А есть лишь чисто технические аспекты проблемы адаптации непрерывного образования взрослых к политическим решениям, связанным с *инновацией под названием “Болонский процесс”*. Причём внутри самой проблемы адаптации можно вычленить два самостоятельных подпункта:

1 – с точки зрения нужд непрерывного образования взрослых должен быть рассмотрен ключевой в Болонском процессе момент: контроль за качеством образования;

2 – сама система непрерывного образования взрослых, будучи заинтересованной стороной, должна предпринять определённые усилия (по крайней мере в форме теоретических рекомендаций) по оказанию обратного влияния на принятие политических решений, связанных с внедрением в эту систему элементов Болонской реформы.

О контроле за качеством образования: он сводится к вопросу о проверке и сертификации качества обучения как условия аккредитации учебного заведения. Согласно Болонской системе, предполагается, что аккредитацию будут получать те вузы, в которых действуют эффективные внутренние механизмы оценки качества образования, повышения квалификации преподавателей и оптимизации учебного процесса. Аккредитация даётся независимым агентством. Такое агентство должно отвечать определённым критериям. К их числу относятся статус агентства и его членов, участие иностранных экспертов в оценке учебных программ и проверяемых учреждений в целом, характер, содержание и эффективность деятельности. Кроме того, требования, предъявляемые к учреждениям, проходящим аккредитацию, должны быть не ниже тех, которые установлены в других странах-участниках Болонского процесса. Необходимо также, чтобы результаты проверки документов, представляемых для аккредитации, регулярно публиковались, а сами агентства регулярно проходили проверку в форме внешнего аудита. Цель аудита – убедить агентства других стран в том, что национальное агентство заслуживает доверия, что оценки являются добросовестными и не нуждаются в дополнительном подтверждении.

«Европейский союз не планирует создавать какое-либо наднациональное или международное (европейское) агентство по аккредитации, которое бы применяло единые критерии, без учёта национальных различий и национальной специфики. Об этом речь не идёт. Скорее всего, в рамках Болонского процесса возникнет сеть национальных агентств. Агентства, пользующиеся надлежащим международным авторитетом, будут включать в свои ряды те учреждения, которым они могут доверять, которые наладили добросовестный контроль качества, имеют на деле независимый статус, не подвержены коррупции и применяют общепринятые критерии»<sup>3</sup>.

«Учреждение региональных агентств по аккредитации мало перспективно. Заведомо известно, что они не будут удовлетворять международным стандартам. Они станут восприниматься внешним миром как недостаточно требовательные и чересчур провинциальные.

Создание в России своей собственной системы контроля качества повлечёт за собой ужесточение требований. В стране сложилась контрпродуктивная ситуация, когда

маломощные и откровенно слабые национальные и иностранные учебные заведения присваивают себе или получают звания университетов. Таковыми могут называться только те образовательные учреждения, которые успешно прошли государственную аккредитацию. В этом отношении лучше всего руководствоваться опытом Германии или Австрии»<sup>4</sup>.

Что касается оценки самой Болонской реформы, то здесь нужно исходить из того, что она представляет собой **не более чем инновацию**. И в этом своём качестве она должна рассматриваться исключительно с точки зрения своего соответствия здравому смыслу. Ведь «инновацией» можно назвать всё что угодно: и то, что помогает развитию общества, и то, что его разрушает. Во втором случае «инновационной бомбой замедленного действия» может служить следование системы образования стандартам, выработанным применительно к чужим условиям и нуждам. Поэтому вопрос о пользе болонских нововведений для системы непрерывного образования взрослых – это вопрос об умении отличать инновацию от её имитации.

Думается, что в первую очередь здесь имеет смысл прислушиваться к выводам, сделанным независимыми экспертами:

«Основной смысл приобщения России к Болонскому процессу наиболее просвещенные относительно его целей видят не в том, чтобы подтянуть нашу якобы «отстающую» систему образования до мирового уровня. Скорее в том, чтобы облегчить нашим соотечественникам применение «вполне приличного», по их оценкам, отечественного образования за рубежом. По крайней мере об этом говорят результаты недавнего опроса отечественных ученых. Это исследование провел Институт психологии РАН. Цель – выявление отношения нашего научного сообщества к вхождению России в Болонский процесс.

Выяснилось, что 11% опрошенных относятся к включению нашей страны в этот процесс положительно, 7% – отрицательно, 18% – безразлично, 15% выразили «особое» мнение и 49%, то есть почти половина нашего научного сообщества, о нем вообще ничего не знают. В целом же осведомленные часто отмечали, что «не знают деталей».

Подобная картина выглядит более чем странно, особенно с учетом некоторых обстоятельств. Во-первых, Россия уже подписала Болонскую декларацию, и, по всей видимости, вопрос обсуждению больше не подлежит, а во-вторых, ученые, особенно преподающие в вузах, составляют наиболее информированную о научно-образовательных инновациях часть нашего общества (лучше них, вероятно, осведомлены только сотрудники соответствующего ведомства). И можно предположить, что если они знают о Болонском процессе так мало, то представители большинства других профессиональных групп нашего общества знают о нем еще меньше.

В качестве «особого мнения» фигурировали «осторожное отношение» к Болонскому процессу: ...«другие страны, например Франция и Германия, объявили переходный период, и нам следует сделать то же самое, в то время как мы всегда бросаемся головой в омут» (в данной связи следует отметить, что Россия – чуть ли не единственная страна, не выдвинувшая при подписании Болонской декларации встречных требований) и др.

В целом же основной смысл этого приобщения наиболее просвещенные относительно его целей видели не в том, чтобы подтянуть нашу якобы «отстающую» систему образования до мирового уровня, а в том, чтобы облегчить нашим соотечественникам применение «вполне приличного», по их оценкам, отечественного образования за рубежом. А широко распространенное представление о низком качестве российского образования не принимается основной частью опрошенных. (Отмечалось и то, что политики и чиновники часто используют этот миф для оправдания обучения своих детей за границей, куда отправляют их не ради получения лучшего образования, а в целях подготовки к эмиграции.)

Резюмируя, можно сказать, что проведенный опрос продемонстрировал: уровень осведомленности о Болонском процессе в нашей научной среде и, по-видимому, во всем

нашем обществе очень низок и было бы неплохо объяснить нашим согражданам его [глубинную, а не внешне продекларированную – *авт.*] суть. Ведь в демократическом обществе такие процессы не должны быть камерными начинаниями узкого круга посвященных»<sup>5</sup>.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

<sup>1</sup> *Нужно ли России присоединяться? (Из комментариев в ходе дискуссии по теме «Болонский процесс в контексте широкого гуманитарного сотрудничества» // «Вестник Российского Общественного совета по развитию образования». № 8.*

<sup>2</sup> *Кузьминов Я.И. Заключительное слово по итогам конференции «Проблемы участия России в Болонском процессе» // «Вестник Российского общественного Совета по развитию образования». № 8.*

<sup>3</sup> *Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. Под ред. К.Пурсилайнена и С.А.Медведева. Издательский проект Российско-европейского центра экономической политики (РЕЦЕП). М. 2005. С. 64-65.*

<sup>4</sup> *Там же. С. 65.*

<sup>5</sup> *Юревич А. Таинственная болонизация. Уровень осведомлённости о Болонском процессе в научной среде очень низок. // Независимая Газета N 86 (3482) 27.04.2005*