

«БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС» КАК ГЕНЕРАТОР ПЕРМАНЕНТНОГО КРИЗИСА В РОССИЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Шолохов, *д-р филос. наук, доцент*

Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрогский институт (филиал) имени А.П. Чехова (Россия, г. Таганрог)

DOI: 10.24411/2500-1000-2018-10430

***Аннотация.** В настоящей статье представлен краткий обобщённый философско-педагогический анализ содержания и результатов процесса реформ российской высшей профессиональной школы, осуществлённых в рамках так называемого болонского процесса. В нём представлено соотношение планов и ожиданий реформаторов с результатами включения российского образования в данный процесс и соотношение полученных результатов с объективными потребностями общества в кадровом профессиональном потенциале, исходя из устремлений российского общества к прогрессивному развитию страны, в том числе в её экономики.*

***Ключевые слова:** образование, социальный институт, система, реформы, ожидания, эффективность, эволюция, кризис.*

Многие в нашей стране, в том числе педагоги задают себе и инициаторам реформ в образовании вопрос о том, что позитивного дало российскому обществу присоединение России к Болонскому процессу.

Практически четверть века идёт процесс фактически насильственного преобразования российского высшего образования под проект англосаксонского образца. Современное российское высшее образование в самый начальный период своего становления именно как специализированного социального института социокультурного и профессионального воспроизводства российского государства инерционно некоторое количество лет придерживалось традиционной для нашей страны модели подготовки специалиста высшего образования. Как известно, эта модель была заложена в рамках гумбольтовского университета и предполагает ряд принципов, важнейшим из которых можно считать имплицитное единство обучения и научного исследования студентов, включаемых в него преподавателями университета, которые сами являются и педагогами и учёными одновременно. Именно эта модель была положена в основу формирования университетов в Российской империи и в не-

сколько изменённом виде, будучи адаптированной к новым советским реалиям, она продолжала своё успешное функционирование вплоть до начала «болонской катастрофы». Конечно, как любая система-институт она испытывала кризисы, и это нормально для любой социальной системы институционального уровня. Но советская и ранняя постсоветская образовательная система-институт никогда не достигали состояния дисфункции, при котором и требуется радикальная смена парадигмы всего её функционально-структурного содержания.

Реформаторами системы-института российского профессионального образования было заявлено, что объёмы и структура профессиональных направлений подготовки, унаследованные во многом от советской школы, не соответствуют новой структуре российского постсоветского общества. Это являлось прямой ложью, потому что она как раз ещё продолжала соответствовать, поскольку процесс приватизации и отраслевой реструктуризации (вернее отраслевого, технологического и кадрового разлома) в российской экономике еще только начинался. Более того, выбрав иной вариант, пусть и капиталистического развития (а именно инновацион-

но-технологического и предпринимательского, а не компрадорского, как это было сделано), наше правительство и общество в целом продолжали бы нуждаться именно в такого рода масштабном и высокотехнологичном институте профобразования, который был создан в советский период нашей истории. На его создание были направлены серьезные ресурсы. И материальные и кадровые. Структура российского профобразования в начале 90-х годов XX века не соответствовал тому будущему состоянию российской экономики, которое ей было уготовано реформаторами. В этом они свято блюли принцип опережающего развития института российского профобразования, готовя его к будущей модели экономики «труба-рельсы-автодороги для ресурсного экспорта». Другими словами, можно ясно видеть, что признавая и принимая принцип опережающего развития института образования, российские реформаторы 90-х годов XX века сознательно готовили образование именно для обеспечения потребностей экономики, трансформируемой в соответствии именно с подобного рода ресурсноэкспортной моделью. Именно этим можно объяснить их тезис об избыточности образования в современной России [1-3].

Ведь и в самом деле, всё общество в рамках своих социальных институтосистем имеет в них свои специфические институциональные механизмы воспроизводства, но цивилизация создаёт специальный институт социокультурного такого воспроизводства – институт образования. И эти механизмы воспроизводят ту структуру, которая продолжает действовать либо подготавливают человеческие ресурсы для тех или иных новаций, уже внедряемых или предполагаемых к внедрению, чтобы на момент запуска инноваций кадровое обеспечение уже было готово. Это нормальная социальная практика.

Однако было заявлено, что российское общество начинает включаться в мировое сообщество цивилизованных стран и все его институты, в том числе образовательный, должны быть адапти-

рованы к стандартам этого мирового сообщества, и для этого не надо опять изобретать велосипед, а просто включиться в цивилизованный европейский «болонский процесс». То, что этот процесс вызывает много вопросов и нареканий в самой Европе, то, что его элементы наиболее влиятельные страны Европы либо игнорируют, либо существенно изменяют под свои национальные особенности, об этом скромно умалчивали, но активно распространяли карты пространства распространения «болонского процесса». Другими словами, можно видеть яркий образчик идеологической работы.

Одним из итогов трансформации российского высшего образования на текущий период стало то, что массовым уровнем профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием стал бакалавриат, то есть вторая ступень, а не специалитет, то есть третья ступень. И уровень общего образования, и уровень специального (или предметного, как его называют в педагогических вузах) существенно упал. Год подготовки, как показал опыт ведения подготовки бакалавров, имеет существенное значение. Вузы стали изыскивать свои варианты компенсации этого негативного эффекта. Например, в педагогических вузах получило распространение введение направлений со сдвоенным профилем, что, по сути, в некоторой степени воспроизвело подготовку специальности (Например, по направлению «Педагогическое образование» вводится профиль «Математика» и «Физика» с присуждением степени «бакалавр», который в определённой степени соответствует специальности «Математика и Физика» с присвоением квалификации «учитель математики и физики»). Но это есть частное и необязательное решение, в то время как системное правило состоит в четырёхгодичной подготовки бакалавра. Но если внимательно присмотреться к содержательной части учебных планов, то можно увидеть переход от глубокого погружения в предметную профессио-

нальную специфику к более общим и даже обзорным учебным дисциплинам.

Другой колоссальный провал – это исключение научной подготовки из учебных планов, то есть как обязательной составляющей образовательного процесса, и перевод её на факультативную основу. Студент может с полным правом не участвовать ни в каких научных мероприятиях притом, что он будет прилежно посещать учебные занятия, прилежно учить учебный материал и успешно сдавать промежуточные аттестации на сессиях, и, в конце концов, успешно завершить обучение, став бакалавром. Другими словами, навыки или даже просто представление об исследовательской деятельности у студентов не формируется в обязательном порядке. Это факультативное свойство, чтобы не писалось в стандартах образования. Любой стандарт должен предусматривать обязательный процесс его реализации, ресурс его обеспечения и технологии выполнения. Обязательность научной работы студента в учебных планах бакалавров на государственном уровне отсутствует.

При этом на уровне магистратуры вполне справедливо в соответствии с природой магистерского образования научная подготовка является основной. При этом возникает закономерный вопрос, где работать массовому выпуску магистров как исследователей, если отраслевые НИИ как основные центры прикладных исследований массово были ликвидированы в ходе интенсивных разгромных «реформ» экономики и социальной сферы в период 90-х годов XX века. Для работы в научных академических организациях, научных организациях фундаментальных исследований необходим статус учёного более высокого статуса, чем магистр. Следовательно, их ещё меньше, чем магистров. Где же рабочие места для магистров, не защитивших учёную степень? Очевидно, что примерно там же, где и

для бакалавров? Но если магистр лучше готов к профессиональной деятельности, чем бакалавр, поскольку он владеет методиками исследования, то зачем останавливать подготовку специалиста на уровне бакалавра в принципе (тем более, что примерно такая подготовка уже была ранее развёрнута в нашей стране на уровне массового специалитета)? А если не нужны, то магистры должны сами оплатить своё обучение за право дальнейшего научного роста, в том числе статусного. Но магистры на местах бакалавров, действительно не нужны, поскольку в экономике, соответствующей ресурсноэкспортирующей модели, особых исследований не требуется.

В настоящее время средства массовой информации часто сообщают о создании высокотехнологичных предприятиях и даже прорывных технологиях. Мы не обсуждаем то на каких идеях они совершаются и в какой степени работанности эти идеи были получены. Вопрос о том, кто в массовом порядке будет обеспечивать их реализацию в производстве, поскольку даже мелкосерийное производство предполагает развитую службу конструкторско-технологической и финансово-экономического обеспечения. Не говоря уже о корпусе управляющих всех звеньев менеджмента, и прежде всего низового звена. Магистров явно не хватит, да и они ориентированы в своей подготовке на исследования. Специалисты не готовятся в массовом порядке. Значит, разговоры о прорывных производствах остаются пока разговорами. Построение производственно ориентированной инновационной экономики даже в некотором отдалённом будущем требует соответственно опережающего развития инфраструктуры его обеспечения, в том числе кадрового обеспечения. Но в российском образовании продолжает действовать модель опережающего развития для ресурсноэкспортной экономики.

Библиографический список

1. Галкин В.В. Избыточное образование – проблема для экономики. URL: <http://vadim-galkin.ru/politics/izbytochnoe-obrazovanie-problema-dlya-ekonomiki/> Ноябрь 6, 2014. Дата доступа – 22.01.2019

2. Голиусова Ю.В., Фенглианг Ли. Социально-экономические последствия избыточного образования в Китае и России // Россия реформирующаяся. Вып. 13: Ежегодник / Отв. ред. М. К. Горшков. – М.: Новый хронограф, 2015. – С. 270-286.

3. *Про миф об избыточности образования*. URL: <http://learn.bdfoto.ru/?p=805> Дата доступа – 22.01.2019

4. *Об избыточности образования*. Часть вторая. URL: <https://anlazz.livejournal.com/> Дата доступа – 22.01.2019

THE "BOLOGNA PROCESS" AS A GENERATOR OF PERMANENT CRISIS IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION

A.V. Sholokhov, doctor of philosophical sciences, associate professor

**Rostov state university of economics (RINH), Taganrog institute (branch) named after A.P. Chekhov
(Russia, Taganrog)**

***Abstract.** This article presents a brief generalized philosophical and pedagogical analysis of the content and results of the reform process of the Russian higher professional school, carried out in the framework of the so-called Bologna process. It presents the correlation of reformers plans and expectations with the results of the inclusion of Russian education in this process and the correlation of the results with the objective needs of society in human professional potential, based on the aspirations of Russian society to the progressive development of the country, including its economy.*

***Keywords:** education, social institution, system, reforms, expectations, efficiency, evolution, crisis.*