СОДЕРЖАНИЕ

Введение

I. Понятие «Доктрины образования» и основные доктринальные положения

II. Национальная доктрина российского образования как исторический итог «Потока образования и просвещения» в истории развития российской цивилизации

III Российское образование в ХХ веке

3.1 Национальная доктрина развития образования и национальная идея России

IV. Образование в ХХI веке

4.1 Образование как вид инвестиций в человеческий капитал

4.2 Двухуровневая система образования и рынок труда

4.3 «Болонский процесс»

4.4 Взгляды на участие России в Болонском процессе

4.5 Проблемы участия России в Болонском процессе

4.6 Опыт других стран

V. Высшее образование в России сегодня

VI. «Идеал учащегося народа» и модель образования ХХI века в форме образовательного общества. Основные принципы

Заключение

Список использованной литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

Доктрина российского образования по своему смыслу и значимости должна быть разработана до начала любых концепций реформ образования. Но так не произошло. Ее отсутствие свидетельствует о камуфлировании истинных целей реформирования образования и образовательной политики в целом, которые связаны с сокращением образовательного и научного потенциалов России по сравнению с достигнутыми рубежами по подсказке советников Международного валютного фонда. Такие цели независимо от желаний авторов реформ укладываются в стратегии идеологов «силового мондиализма», в первую очередь находящиеся в США, по превращению России в сырьевой придаток Запада, лишения ее экономической и геополитической самостоятельности.

Образование – один из ключевых моментов в стратегии выживания России в начале XXI века, реализации концепции ее устойчивого развития, обеспечения всей системы национальной безопасности. Россия сможет выжить только как «образованная, просвещенная Россия», в которой государство вместе с обществом постоянно несет ответственность за темпы повышения среднего образовательного ценза населения. Образовательная политика является ядром всей системы внутренней политики российского государства. Поэтому вопрос о Доктрине российского образования – ключевой вопрос внутренней политики, стратегии реформ, долгосрочных перспектив развития России.

Категория Доктрины образования в России нами разрабатывается с 1992 года [1-17]. На III-ем съезде Петровской академии наук и искусств «Образованная Россия: специалист XXI века» в итоговом документе принято решение о разработке Доктрины российского образования [1, с. 27, п. 1].

Доктрина образования – это сжатое, декларативное, системное изложение основных целей, принципов и положений организации, функционирования и развития образования на базе принятых общественных идеалов, механизмов и условий их осуществления.

Доктрина образования есть баланс учета традиций развития национального образования, зарубежного опыта в сфере образования и прогнозных оценок в форме моделей образования будущего.

Доктрина образования всегда есть исторический итог развития образования в стране. Поэтому Доктрина образования не может быть создана только в целенормативной логике разработки проекта, она формируется исходя из тенденций эволюции отечественного образования мировых тенденций развития образования и прогнозного сценария его роли в обществе XXI века.

Доктрина образования – основа долгосрочной образовательной политики.

**I. ПОНЯТИЕ «ДОКТРИНЫ ОБРАЗОВАНИЯ» И ОСНОВНЫЕ ДОКТРИНАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

Национальная Доктрина российского образования исходит из следующих основных положений, подводящих итог современным воззрениям на развитие и будущее отечественного образования.

1. Образование — ведущий механизм развития российского общества и российской цивилизации.

Данное доктринальное положение цивилизационной статусности образования обусловлено характеристиками образования в конце ХХ века как:

— главного механизм социокультурной преемственности и развития;

— основы воспроизводства духовного потенциала России и развития личности;

— родовой потребности, формы жизни человека в «изменяющемся обществе»;

— механизма воспроизводства науки и культуры;

— базы сохранения исторической и национально-этнической самоидентификации русского народов и народов России;

— «базиса» современной интеллектоемкой, наукоемкой, образованиеемкой экономики, технологического и социального развития России;

— основы национальной безопасности России — военной, экономической, демографической, экологической, информационной, национально-этнической, духовно-нравственной;

— механизма обеспечения исторического здоровья нации;

— главного механизма воспроизводства общественного интеллекта.

От 40 – 70 % прироста национального дохода обеспечивается приростом знаний и образования. Образование становится главной воспроизводственной функцией всех социальных институтов. В конце ХХ века происходит интеллектуализация производительных сил общества и изменение природы действия экономических механизмов. Образование на фоне роста интеллектоемкости и наукоемкости экономических процессов — главный фактор в изменении движущих сил развития экономики.

В конце ХХ века развернулась геополитическая и экономическая межстрановая конкуренция по качеству интеллектуальных ресурсов и качеству образования на долгосрочных горизонтах упреждения. Не случайно, в 80-х годах Конгресс США неоднократно возвращался в своих обсуждениях к оценке качества образования в страновом и геополитическом измерениях как фактору конкурентоспособности экономики страны в XXI веке высшего приоритета.

Рекомендации Международного валютного фонда по сокращению науки и высшего образования на 30-60 % в России имеют скрытую стратегическую цель – лишить Россию необходимого качества образовательного потенциала, чтобы понизить и экономическую конкурентоспособность на долгосрочную перспективу, открыть возможности ее интеллектуально-духовной, информационной колонизации, а на ее основе – экономической колонизации.

2. Образование — основа устойчивого развития России.

Наши исследования и обобщения показали, что единственная модель устойчивого развития российского общества и человечества в целом — это управляемая социоприродная эволюция на базе общественного интеллекта и образовательного общества.

В конце ХХ века уже состоялась первая фаза Глобальной Экологической Катастрофы. Сформировались Пределы сложившимся механизмам цивилизационного развития, определившим стихийный, спонтанный, непредсказуемый характер Истории.

Возник императив выживаемости человечества, и России в том числе, в ХХ веке. В центре механизмов реализации этого императива — императив качественного скачка в управляемости социально-экономическим и экологическим развитием на базе общественного интеллекта, доминирования общественных собственности и капитала, механизмов закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе как ведущего закона системы устойчивого развития в форме управляемой социоприродной эволюции.

Средний образовательный ценз экологического выживания населения к 2000 г. составит 16-17 лет обучения. Возник императив перехода в начале XXI века к всеобщему высшему образованию. Данный императив является и экологическим, и экономическим.

Уже ряд развитых стран приняли программы перехода к всеобщему высшему образованию. Реформы в российском образовании должны исходить из этой долгосрочной перспективы.

Образовательная политика лежит в основе экологической политики, движения России к модели «общества устойчивого развития». Вне этих реалий экологическая политика России и стратегии ее устойчивого развития приобретают утопические черты.

Данное положение усиливается под воздействием угрозы появления «экологического империализма», когда недостаточность образовательного и научного потенциалов в обществах «развивающихся стран» для создания возможностей разработки технологий добычи ресурсов, удовлетворяющих международным стандартам, будут использоваться для обоснования и оправдания захвата добычи ресурсов со стороны «развитых стран». Такая угроза «экологического империализма» будет усиливаться и для России, если будет происходить разрушение ее образовательных и научных потенциалов и ее способности разрабатывать интеллектоемкие и наукоемкие технологии.

3. Образование — основа качества жизни личности в изменяющемся мире, основа ее становления и самореализации.

Образование становится главной формой существования личности в «мире изменений», трансформируясь в непрерывное образование.

Переход образования в конце ХХ века в статус непрерывного образования — часть основной тенденции образовательной революции в мире.

При этом непрерывность как фундаментальное свойство отечественного образования приобретает два основных смыслообразующих измерения:

— институциональное;

— личностно-ориентированное.

«Институциональное измерение» непрерывности обеспечивается инфраструктурой сети образовательных учреждений, что бы она обеспечивала такое согласование «мощностей» ступеней непрерывного образования в стране, которое бы обеспечивало реализацию потребности личности и общества в непрерывном образовании.

«Личностно-ориентированное измерение» непрерывности обращено к ценностным аспектам образовательной политики, к ее целям: создать мотивацию личности, ценностные ориентации личности к непрерывному образованию и условия для реализации таких мотиваций и ценностных ориентаций.

В такой постановке качество непрерывного образования – системообразующий фактор качества жизни личности в «изменяющемся мире».

Забота государства о качестве жизни личности и общества начинается с заботы о качестве образования. Поэтому мониторинг качества образования является важнейшей подсистемой управления качеством жизни личности и общества со стороны государства и общества.

**II. НАЦИОНАЛЬНАЯ ДОКТРИНА РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИТОГ «ПОТОКА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОСВЕЩЕНИЯ» В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ**

Образование и просвещение, как его неотъемлемая часть, в социогенетическом и институциональном измерении есть исторический поток, норма которого определяет поток исторического здоровья нации. В этом своем измерении образование предстает как внутренний механизм воспроизводства исторического здоровья нации.

«Доктрина» включает в себя, как принцип, концептуально-методологически системную триаду [12, с. 12] 1) Здоровье нации – историческое здоровье; 2) Просвещение как часть и механизм исторического развития; 3) Образование как механизм просвещения, движитель потока просвещения и как часть механизма сохранения.

Данная системная триада определяет образовательную политику как важнейшее основание здравоохранительной, демографической, национально-этнической политики российского государства. Ядром в этой политике выступает цель формирования такого «мировоззренческого фона» у личности (В.П.Казначеев), «мировоззренческого экрана», которое бы обеспечило социальное поведение личности, создающее прогрессивное развитие исторического здоровья нации, его приращение в историческом времени, прогрессивное развитие репродуктивного этнического «потокового» потенциала нации во взаимодействии с прогрессивным развитием витально-природного базиса жизни российского общества. Здесь Образование (и просвещение) предстают как «история в потоке» и одновременно как «поток» геополитических и социально-культурных оснований и взглядов на существование и развитие российской цивилизации.

В мире «действуют» и развиваются разнообразие цивилизаций, культур, этносов и их «сканирующих» разнообразия страновых образовательных систем. Закон развивающегося необходимого разнообразия в социальной эволюции есть закон ее прогрессивной направленности.

Существующее разнообразие цивилизаций, культур, этносов и образовательных систем — необходимое условие прогрессивного развития человечества и отражение разнообразия социальных, этнокультурных, географических, ландшафтных, климатологических условий развития различных народов, уникальности их исторических опытов.

Действует Закон социоморфности, нацио-, этноморфности, государствоморфности образовательных систем. Этим определяется и существование разнообразия «доктрин образования» [2,6,12,18].

Существует целый спектр различных доктрин образования, крайними полюсами которого являются «немецко-российская общественно-государственная доктрина образования», по которой государство несет ответственность за образование, просвещение общества, за темпы «возвышения» среднего образовательного ценза населения, за обеспечение доступности образования, в том числе высшего образования, всем слоям населения независимо от экономического положения (экономического и социального статуса), и «либеральная, англо-американская доктрина образования», по которой образование является личным делом каждого гражданина, рассматривается только как «индустрия образовательных услуг», поставляемых на «рынок таких услуг» [2,3,10-13].

**III РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ХХ ВЕКЕ**

Сложная социальная, экономическая, а особенно политическая атмосфера, сложившаяся в России в начале XX века, в значительной мере сказывалась на развитии образования.

Ключевым словом в то время было понятие "модернизация". В принципе ее добивались все силы, но вкладывали в это понятие различный смысл.

Не подвергалась сомнению необходимость ускоренного развития отечественной промышленности, познавшей уже первые горькие уроки кризиса. А значит, возрастала потребность в усилении прагматической, технологической направленности содержания образования.

Вместе с тем развитие экономики толкало вперед политическую жизнь. Причем одни хотели с помощью школы задержать революционные и демократические процессы, "подморозить" Россию. Другие же видели в детях "работников будущего" и стремились максимально развить в них гражданские качества.

Мощные и глубокие поиски в сфере духовной культуры были обусловлены нарастающим по мере индустриализации дискурсом к отчуждению: личности - от производства, от общества, людей - друг от друга.   
И все же, несмотря на острые социальные катаклизмы (Первая революция, русско-японская война), это десятилетие оказалось самым стабильным в первой половине XX века. Стабильной осталась и система образования.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА.** Собственно образовательной политики у императора Николая II не было. Более того, под образованием он понимал воспитание, а под воспитанием - такой процесс, в результате которого и студенты и гимназисты жили и поступали как добродетельные православные люди, хранители трона. Поэтому главным критерием результативности системы образования для императора был один: участвуют или не участвуют массы студентов и гимназистов в антиправительственных выступлениях. Именно при помощи этого "магического кристалла" он оценивал состояние просвещения.

Потому все министры народного просвещения, чередой сменявшие друг друга в первое десятилетие, заранее оказывались обреченными на заклание. Ведь они прекрасно понимали, что реформы необходимы. И каждый из них в силу своих возможностей и отпущенного министерского срока предпринимал попытки осуществить преобразования. Другое дело, что все они носили верхушечный характер и в основном касались уменьшения преподавания древних языков в гимназиях.

Однако с неизбежностью падающего ножа гильотины даже эти робкие попытки в условиях острого социального кризиса середины десятилетия воспринимались как фактор, дестабилизирующий систему образования и порождающий выступления учащейся молодежи.

Между императором и министрами образования не налаживался конструктивный диалог. Николай II требовал одного - прекратить беспорядки в подведомственных им учреждениях.

А министры в ответ предлагали перебросить два часа с латыни и греческого на математику и физику.

**ИДЕИ.** Начало XX века - это время усвоения российским образованием глобальных педагогических идей. Речь идет в первую очередь о педоцентризме - развороте образовательного процесса в сторону ребенка - солнца, вокруг которого должны были в соответствии с его интересами и потребностями вращаться учителя, предметы, учебный план. Одновременно происходило и проникновение комплекса психолого-педагогических знаний, интегрированных тогда в новую и очень модную дисциплину "педологию", или науку о ребенке.

Другим мощным импульсом, стимулировавшим развитие отечественной педагогики, стала пришедшая из Германии и Америки парадигма трудовой школы. Идеи активно-деятельностного участия школьника в разнообразной познавательной деятельности, акцент на самостоятельное добывание и применение знаний, связь интеллектуального, физического и эстетического труда будоражили педагогическую мысль.

Заметим, что все эти да и другие инновационные образовательные идеи пали в России на благоприятную, подготовленную почву. Напряженный интерес к личности ребенка, стремление познать его во всех проявлениях, гуманизировать отношения наставника и питомца были свойственны корневым основам российской педагогики.

**СУДЬБЫ.** В первое десятилетие XX века на авансцене еще действовала "старая гвардия" отечественных педагогов и просветителей. Это были те, чей основной мировоззренческий капитал сформировался еще в 89-90-е годы и в дальнейшем уже мало менялся.

Главную роль играли такие корифеи, как Толстой, Каптерев, Вахтеров, Стоюнин. Они выражали гуманистические и демократические идеи. Их голос был исключительно авторитетен среди учительства.

Другим направлением, и тоже авторитетным в своей "епархии", были выразители идей православной педагогики: Победоносцев, Анастасиев, Демков.

Однако все активнее заявляли о себе и те, кто действовал вне официальной школы и педагогики, будоражил общественную мысль, выдвигал максималистские требования. Как всегда, это были не профессиональные педагоги, которые и в школе-то, собственно говоря, никогда не работали, - такие, как Вентцель и Шацкий. Но они смело выдвигали идеи свободного воспитания, призывали к созданию гуманной атмосферы, в которой могли бы проявляться и развиваться заложенные от природы таланты и склонности учащихся.

Но, несмотря на наличие в педагогической атмосфере различных, причем достаточно противоположных направлений, все же основные дискуссии на страницах педагогических журналов и книг не выходили за гимназические рамки. В их центре находились такие проблемы, как стимулирование познавательной активности школьников, форсирование у них способности к длительной самостоятельной деятельности, и особенно воли - как качества, которое обеспечивает осознанное участие ребенка в учебном процессе.

**ШКОЛЫ.** В это время заявили о себе, пожалуй, все основные типы образовательных учреждений. Наряду с традиционными - гимназиями, лицеями, прогимназиями, начальными училищами, земскими и церковно-приходскими школами, начинают возникать школы нового типа. В первую очередь это частные гимназии, строящиеся, как правило, по типу английских привилегированных школ, где детей учили не только двум-трем языкам и комплексу естественно-научных знаний, но и прививали им навыки гигиены, воспитывали любовь к физическому труду. Здесь стремились выращивать будущих хозяев жизни - образованных помещиков, капиталистов, которые должны были в дальнейшем способствовать прогрессу России.

Другой характерной особенностью является развитие учреждений, как сейчас сказали бы, дополнительного образования. Это были своеобразные социально-педагогические комплексы, где на основе самоуправления действовали различные кружки, мастерские. Разумеется, их было немного.

В целом система образования России первого десятилетия напоминает предприятие, где наряду с самыми современными технологиями существуют архаичные производства. Впрочем, и здесь все не так однозначно. В свое время множество критических стрел было направлено в адрес церковно-приходских школ, дававших за один-два класса элементарное образование, но уделявших львиную долю времени изучению Закона Божьего, молитв, обрядов. Однако, если взглянуть на это непредвзято, то совершенно очевидно, что церковно-приходская школа выполняла свою важнейшую роль, которая заключалась в укоренении личности в окружающем социуме. Ведь без знания хода и сущности религиозных обрядов человек не мог чувствовать себя субъектом происходящего в церкви - единственном тогда в деревне культурном учреждении.

**НАСЛЕДИЕ.** Начало века скорее поставило вопросы, которые в дальнейшем будут определять развитие российского образования, чем ответило на них. У современников тоже было глубокое чувство неудовлетворенности от происходящего в средней школе. Вообще в ее оценке есть какое-то глубинное противоречие. Были исписаны сотни страниц публицистических и мемуарных статей и книг, где образовательные учреждения этого времени показывались исключительно как "школьные тюрьмы", где царил дух подавления детской личности, широко применялось насилие, процветали бездушный формализм и репродуктивность. Установка делалась на зубрежку. Совершенно не учитывались индивидуальные особенности и возможности, потребности гимназистов. К ним ко всем подходили с одинаковым и достаточно жестким шаблоном. У нас нет оснований не верить всем этим статьям и воспоминаниям.

Но несомненно и другое: тот мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в себе школа начала века, по сути будет питать всю русскую культуру, ее лучших представителей на протяжении последующих десятков лет. Люди, которые успеют окончить классическую гимназию до революции, затем будут выглядеть настоящими титанами культуры. Они будут свободно знать два-три языка, прекрасно разбираться в мировой и отечественной литературе. Конечно, судьба гимназистов начала XX века в 20-40-е гг. сложится непросто. Уделом наиболее счастливых станет работа переводчика, редактора. Разумеется, тех, кто уцелеет...

**УРОКИ.** Воистину: что имеем - не ценим, потерявши - плачем. Сейчас гимназическое, да и в целом общее среднее образование в России начала XX века представляется как достаточно стабильная и счастливая страница истории отечественного просвещения.

Но как раз эта-то стабильность и воспринималась современниками как чуть ли не самое главное зло.

Традиция не ощущалась как благо, в ней искали лишь отрицательные самодержавно-православно-охранительные черты. И наоборот, в инновациях, а по сути - в дестабилизации образовательного процесса видели желательное направление развития.

Основной акцент прогрессивная педагогическая общественность делала на пробуждение у школьников оппозиционных чувств, формирования гражданской позиции. Все это осуществлялось через привлечение внимания к определенным сюжетам русской истории, страницам отечественной литературы, где всегда проливалось много слез о "страждущем русском народе".

Так, внешне выступая против втягивания школьников в политику, преподаватели из лучших чувств готовили будущих революционеров, которые в последующее десятилетие круто раскачают и повернут не только корабль российской государственности, но и ладью отечественного образования.

В ходе второго десятилетия ХХ века произошла радикальная трансформация российского общества, что не могло не оказаться переломным и для образования.

Первая мировая война остро поставила вопрос о создании в России русской национальной школы, а также о решительном повороте в содержании образования к "патриотическим предметам" - истории, литературе, географии наравне с предметами техническими.

Февральская революция разбудила дремавшие до поры силы общественно-педагогического движения. Был сформирован орган общественно-государственного управления - Комитет по народному образованию. Он действовал при Министерстве народного просвещения, но подминал, а в законодательной и научно-педагогической сфере подменял его. В результате был подготовлен ряд проектов о развитии образования в России, построенных на самых прогрессивных для того времени основаниях. Но приняты они, к сожалению, так и не были.

Октябрьская революция дезорганизовала систему образования, особенно среднюю и высшую школу. А развернувшаяся масштабная гражданская война расколола образовательное пространство на территории красных, белых, зеленых, интервентов.

Однако, несмотря на все жестокие потрясения, школа выжила и даже обновлялась, пусть и не всегда в лучшую сторону.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА.** Можно говорить о четырех образовательных политиках, действовавших на протяжении этого десятилетия. Первая, охватывавшая 1910-1914 гг., - это политика стабилизации системы образования и воспроизводства в ней всех существовавших ранее положительных и отрицательных черт. По сути это было золотое время, пик развития того образования, которое начало складываться с 1860-х годов.

1915-1916 гг. - время проектов реформ, предпринимавшихся лучшим за всю историю России министром просвещения графом Павлом Николаевичем Игнатьевым и его блистательной командой. Они продемонстрировали образец построения образовательной политики с четкой постановкой стратегических и тактических целей, выделения приоритетов. Неудивительно, что потенциала сформулированных в ходе подготовки реформ конструктивных идей, подготовленных программно-методических материалов хватило на то, чтобы наполнить образовательную политику Временного правительства, большевиков и русской школы эмиграции.

Образовательная политика Министерства народного просвещения Временного правительства, конечно же, не отличалась целостностью и систематичностью. Три министра побывали у руля за сакраментальные 9 месяцев. Но вместо рождения законодательного акта об образовании, который был подготовлен Комитетом по народному образованию, последовал октябрьский переворот.

У Наркомпроса изначально образовательной политики не было. Все сводилось к нескольким высказываниям Маркса, отдельным декларациям Ленина да работам представителей германской социал-демократии. Поэтому в основу образовательной политики были поначалу положены три основных источника: соответствующие декреты и проекты эпохи Великой французской революции, документы, подготовленные Комитетом по образованию Временного правительства и книга Блонского "Трудовая школа".

Главной доминантой 1918-1919 гг. стал курс на разрушение старой школы, которая воспринималась исключительно негативно - как школа зубрежки, насилия, подавления детской личности. К сожалению, этот курс привел во многом к разрушению школы вообще.

**ИДЕИ.** Социально-политический кризис, приведший к глобальным сдвигам и трансформациям в 1910-е годы, парадоксально сказался на развитии мировоззренческих основ отечественного образования.

Очень обидные, больно ранившие душу поражения во время Первой мировой войны разбудили чувство национального самосознания, выразившееся в стремлении опереться на традиции русской педагогики, создать русскую национальную школу. Так оказались востребованными те базисные ментальные идеи, которые определяли социокод народной педагогики. Наступил своеобразный неоправославный педагогический ренессанс. Среди же педагогических имен прошлого оказалось поднятым на щит наследие К.Д. Ушинского.

Отторжение чрезвычайно до этого популярных идей и моделей германской школы развернуло российское образование к тем подходам, которые выдвигались в американской, английской и французской педагогике. Это были действительно для того времени передовые, прогрессивные и гуманные идеи, во многом способствовавшие модернизации российского образования.

После Октябрьской революции заимствование всех передовых идей и подходов приняло совершенно неуправляемый и безграничный характер. Это в полной мере воплотилось в документе гуманистическом, вдохновляющем, замечательном, но в равной степени и утопичном, и эклектичном - "Основных принципах Единой трудовой школы РСФСР" (1918).

Что же касается изменений в направлении стратегии развития образования, то, несомненно, социальный переворот обусловил и переворот педагогический. На смену доминировавшей прежде парадигме "школы учебы" стала приходить новая образовательная парадигма - "школа труда".

**СУДЬБЫ.** 1910-е годы - это время, когда старая гвардия педагогов покидает авансцену и в итоге удаляется - кто на периферию педагогической жизни, а кто и вовсе эту жизнь покидает. На первые роли выходят те, кто и в 20-е, а кому повезет - и в 30-е годы будут в основном определять развитие отечественной педагогической мысли - П. Блонский, М. Рубинштейн, А. Пинкевич, В. Зеньковский, С. Шацкий, В. Сорока-Росинский, С. Гессен.

Особенно ярко заявили о себе Блонский и Рубинштейн. Каждая их статья вызывала споры, дискуссии. Они, с одной стороны, призывали к построению педагогики на научно-психологической, философской, культурологической основе. А с другой - выдвигали идеи серьезных социально-педагогических преобразований, призывали к смене образовательных парадигм.

Но педагогом десятилетия, несомненно, был Блонский. Популярный еще во время Первой мировой войны он, решительно перейдя в 1918-1919 гг. на сторону новой власти, стал главным теоретиком Наркомпроса. Его оригинальные, но совершенно не вписанные в контекст тогдашней российской действительности идеи при попытке их практической реализации привели к тому, что пропагандируемые им школы-коммуны потеряли свои образовательные функции.

**ШКОЛЫ.** Это десятилетие, как на проявляемой фотографии, предъявило современникам чуть ли не весь потенциал возможного многообразия типов и видов школ. Среди них были как перспективные, добротные образовательные учреждения, так и всколыхнутые революционной волной забавные и даже причудливые образцы.

Блистательных успехов накануне революции добивались коммерческие училища. Благодаря тому, что они подчинялись не Минпросу, а Министерству финансов, в них проводились смелые эксперименты. Решительно модернизировалось содержание образования, использовались удачные приемы стимулирования самостоятельной творческой деятельности учащихся. Широко применялись наглядные пособия, ставились опыты, проводились многочисленные экскурсии. В этих училищах собирались лучшие учителя, которым было тесно в казенных учебных заведениях. Кстати, среди них было много евреев, которых не жаловало гимназическое руководство.

Другим интересным феноменом стали появившиеся в 1918-1919 гг. первые опытные станции и школы Наркомпроса. Лучшие из них действительно поражали воображение своими успехами. Что, впрочем, было неудивительно, т.к. они основывались на хорошей материальной базе бывших гимназий и лицеев. Здесь работали прекрасные педагоги - люди широко образованные, высоко культурные, настоящие подвижники образования, соль русской интеллигенции.

Оригинальным типом учреждений, который лишь относительно можно назвать образовательным, стали появившиеся в начале гражданской войны школы-коммуны. В них была предпринята попытка реализации народнических идей. Располагавшиеся в сельской местности, в помещичьих усадьбах, эти школы строили всю свою деятельность на основе самоуправления, самообслуживания, постоянного и тяжелого труда педагогов и воспитанников на полях и огородах, в мастерских. Неудивительно, что на учебу времени оставалось мало.

Это десятилетие оставило богатое наследство, причем не только идей, но и законодательных актов, программно-методических материалов. Почти все они не были практически реализованы в то время. Революционная эпоха, конечно, оказалась богатой на различные футурологические проекты, в которых школа менялась до неузнаваемости, превращаясь в своеобразный город-государство, где все его жители - и взрослые и дети - вместе трудились, учились, строили свою жизнь.

Не менее богатым оказалось это десятилетие и на уроки. Стало очевидно, чем чревато вовлечение детей в политическую борьбу. Не менее серьезным уроком - легкомыслия - явилась вся первоначальная образовательная политика Наркомпроса, когда в угоду фантастическим проектам переустройства школы на коммунистической основе были принесены в жертву идеалы российского просвещения.

Таким образом, на протяжении последних 100 лет государство постоянно заботилось о повышении среднего образовательного ценза населения в России. В 20-х годах в рамках «культурной революции» была уничтожена полностью безграмотность населения. В 1935 году в России — СССР было введено всеобщее 7-летнее образование в городе и в 1937 году — в деревне, а с 1940 года 7-летнее образование стало обязательным. В 1958 году уровень неполного среднего образования был поднят до 8 лет, а в 1984 году — до 9 лет. В 1966 году вводится всеобщее среднее образование, а к 1977 году всеобщее среднее образование становится обязательным. В советском обществе начальное и неполное среднее образование было бесплатным, а в 1956 году отменена плата за обучение в старших классах школ, средних специальных и высших учебных заведениях [20].

Доктрина российского образования, как она сложилась, исторически ориентировалась на высокий уровень фундаментализации и математизации образования, на гармоничное сочетание высоких уровней естественнонаучной и историко-гуманитарной подготовок. Фундаментальное образование в школе синтезировалось с широким профилем подготовки специалистов, особенно в областях инженерного и медицинского отраслей высшего образования, что определило выход системы советского образования в 1950-х годах на 1-ое -3-е места в мире.

В настоящее время исторический опыт советского образования с его принципами государственности, народности, массовости, высокого уровня математической и естественнонаучной подготовки положен американскими властями в США в основание ориентиров американской реформы образования на ближайшую перспективу. Признано, что, если США не перейдут на государственное управление развитием образования и государственную поддержку необходимого уровня естественнонаучной и математической подготовки в американской школе, то США ждет потеря экономической конкурентно способности в начале XXI века, что по оценкам властей США с позиций национальной безопасности является недопустимым.

Крах либерального идеала развития Западной цивилизации и человечества в конце ХХ века на форме первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы, возвестившей Финал Классической, Стихийной Истории и одновременно Финал рыночно капиталистического устроения бытия человечества, определил и исторический крах либеральной, англо-американской доктрины образования [10-17, 21].

Ориентация реформ образования в России в 1992-1997 годах (и позднее) на принципы англо-американской доктрины образования, обусловленная целями экономических реформ на капиталистическую реформацию в России и «свободно рыночных» механизмов регуляции экономического развития, обернулась крахом образовательных реформ с одновременным крахом экономических реформ [9, 15, 20].

Россия переживает системный кризис образования и экономики.

Необходим возврат к основным принципам Национальной доктрины российского образования, как они сложились исторически, с учетом императива выживаемости человечества в XXI веке и модели устойчивого развития в форме управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества.

**3.1 Национальная доктрина развития образования и национальная идея России**

Образованная, просвещенная Россия – ядро национальной идеи России, русской идеи [1]. Национальную идею невозможно изобрести, создать с помощью какой-либо группы ученых или «идеологов» по заказу, она складывается исторически, она есть итог российской истории. Высокие образованность и профессионализм, военное могущество, социальная справедливость, общинность, соборность, коллективизм, социализм, культ женщины, любви и материнства, примат духовного над материальным, уважение к труду и к человеку труда, трудовое воспитание, общее дело как «стержень» русской идеи, всечеловечность, всемирная отзывчивость, ноосфера как форма гармонии в эволюции человека и природы, добролюбие, спасительная функция красоты, здоровая окружающая среда — вот основные измерения национальной идеи, определяющие общественный идеал России.

Россия — уникальная евразийская цивилизация, цементирующим звеном которой являются русский народ, русский язык и культура, русские философия и космизм [1, 16, 17, 20]. Это не означает, что умаляется вклад в уникальную историю и культуру России многочисленных других народов России, это означает только признание исключительной роли русского народа, его культуры с его духовностью, с открытостью его Духа к взаимодействию с другими народами, с его философией любви, без которых российская цивилизация в этой своей исторической неповторимости не состоялась бы.

Разрешение проблемы формирования исторического достоинства русского народа и русской культуры должно стать одним из ведущих направлений Национальной доктрины российского образования. Необходимо поставить барьер скрытой русофобии в системе российского образования, особенно активно проводимой через историческое образование в школе.

Умаление значения роли русского народа и русской культуры истории России как ее движущих сил, искажение побудительных мотивов в военной истории России, преднамеренная фальсификация логики и итогов Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг., игнорирование экономического прорыва России в период советской истории, дегероизация истории русского народа, игнорирование освободительной миссии русского народа и народов России по отношению к славянским народам балканских стран (освобождения от турецкого ига), по отношению к народам Европы в 1812 – 1814 гг. и в 1941 – 1945 гг. Является проявлением скрытой русофобии в школьном историческом образовании России. Близкие явления наблюдаются и в преподавании русской литературы.

Имеется множество фактов, что историческое образование находится в центре образовательной политики всех стран, главной целью которого является патриотическое воспитание, формирование исторического достоинства нации. Например, в США подвергаются цензуре все учебники по истории.

И именно в России в процессе реформы появились школьные учебники по истории России, носящие явный антирусский и антисоветский характер, фальсифицирующие характер и героику созидания в советский период и в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.).

Возвращению историческому образованию в России функции патриотического воспитания, воспитания национальной гордости, укорененности в национальных культуре и традициях, чувств достоинства, продолжения общего исторического дела предыдущих поколений — важнейшее доктринальное положение, сопрягаемое с национальной идеей России. «Счастливы те, кто несет в себе национальную культуру, кто чувствует себя частицей своего народа» [19, с. 81].

Россия — общинная цивилизация, в которой свойство общинности, соборности, коллективизма является фундаментальным историко-социогенетическим, обусловленным логикой историко-духовного развития русского народа и всего единства народов России на евразийском континенте.

Поэтому коллективные, общинные формы бытия российского общества, общее дело по Н. Ф. Федорову являются важнейшими измерениями русской идеи и национальной идеи России. Именно в этой общинной логике развития Россия отвергла капиталистический путь развития в 1917 году и открыла миру путь к социалистическому устроению жизни общества. Именно коллективистическое измерение российской духовности породило педагогическую систему А. С. Макаренко, не имеющую себе равных в ХХ веке.

Национальная идея России требует возврата к коллективистскому воспитанию в российской школе на базе принципа «труда — заботы». При этом коллективизм приобретает новое содержание, в котором духовность личности, ее самоопределение, ее свобода не подавляются, а наоборот получают истинное свое раскрытие, поскольку только через служение своему народу, обществу, человечеству, в отношениях товарищества, дружбы, сотрудничества, творчества и самораскрытие личности приобретают истинную масштабность и социально-историческую значимость. «Народ. Род. За этим словами стоит вся таинственная предыстория Рода... В роде скрывается, таится и проявляется сущность человека. Конкретный индивид ничто, он получает свое звучание только в роду... Каждый человек — определенная частичка рода и он в той мере человек, в какой он несет в себе эту частицу» (В. Д. Шадриков) [19, с. 89].

**IV. ОБРАЗОВАНИЕ В ХХI ВЕКЕ**

## 4.1 Образование как вид инвестиций в человеческий капитал

Известно, что в экономических кругах широко распространена точка зрения о делении истории развития человеческого общества на 3 этапа, идея о трёх цивилизациях: доиндустриальной, индустриальной и постиндустриальной. Можно сказать, что Россия находится на высоком уровне развития второй стадии. Но, между тем, и переход к самой молодой эпохе (постиндустриальной) не за горами. Основанием этого служат всё отчётливее проявляющиеся в нашей стране признаки последней. Это и переход лидирующей роли от материального производства к сфере услуг, и обозначение информации и знания в качестве основных ресурсов. Именно они и являются основными факторами развития экономики (это подтверждается на примерах развитых стран), то есть наблюдаются очевидные тенденции резкого роста значения человеческого капитала, человеческого потенциала в экономике.

При этом важность материального производства нисколько не уменьшается, напротив, промышленность должна служить некой основой экономики. А для её развития необходимо развивать и совершенствовать образование, ввиду сложнейших технологий производства. И если наше государство стремится не отставать в развитии от передовых стран, то модернизация экономики невозможна без должного внимания к науке и образованию.

Прежде чем говорить об образовании в России в настоящее время, необходимо показать, какую роль оно играет в формировании человеческого капитала. Под человеческим капиталом в экономической теории понимается мера воплощения в человеке способности приносить доход (как врождённые способности и таланты, физическую силу и здоровье, так и приобретённые в течение жизни знания, навыки и опыт). А все затраты, которые несёт человек во время своей жизни с целью увеличить уровень текущего потребления, не только способствуют последнему, но и предполагают увеличение дохода в будущем, то есть являются долгосрочными вложениями (инвестициями). Они делаются всю жизнь и в числе наиболее важных выделяют расходы на образование. Несомненно, они выгодны для индивида, так как от этих вложений напрямую зависит его будущий доход. В своей же работе я рассматриваю аспект инвестиций исключительно со стороны государства. Насколько же долгосрочные вложения в образование населения резонны для него? Действительно ли они так необходимы?

Во всех передовых государствах развитие образования является важнейшей задачей социальной политики страны. А что же в России? К сожалению, до 2005 года подобного внимания к этой сфере не было: ни в отношении разработки каких-либо программ модернизации системы образования, ни в отношении решения проблемы обеспечения кадрами. А ведь именно образованные, а, следовательно, обеспеченные люди по статистике гораздо менее склонны к совершению преступления (хотя, конечно, при этом также важно решить проблему трудоустройства). Более того, страна не может активно развиваться с безграмотным населением. Здесь всё дело в очень быстро меняющихся, совершенствующихся технологиях производства. Чтобы идти в ногу со временем, нужно быстро учиться, повышать свою квалификацию, что невозможно с отсутствием качественного образования в стране. И, наконец, любое государство стремится утвердить в обществе определённые приоритеты и ценности, что также сделать куда проще с грамотным населением. Решение всех данных проблем на самом высоком уровне даёт стране объективные преимущества для дальнейшего роста экономики.

К настоящему времени сложились объективные причины реформирования системы нашего образования. По оценке ректора МГУ В. Садовничего, за 1992-2004 гг. наша наука сократилась примерно вдвое: из неё ушли около миллиона научных сотрудников, многие из которых успешно теперь работают на благо уже не нашей страны. Подобная ситуация и в высшей школе. Хоть в Росси и было открыто 3200 государственных и негосударственных ВУЗов, но преподавателей больше не стало. В свою очередь эти проблемы тесно связаны с проблемами средней школы. Не секрет, что сейчас ученики, чтобы поступить в интересующий их ВУЗ, должны заниматься репетиторством или на различных курсах, так как школа не обеспечивает необходимого уровня знаний. Падает качество учебников, молодые перспективные преподаватели покидают школу из-за низкой заработной платы, материально-техническая база оставляет желать лучшего.

Несмотря на это, среди специалистов существует две крайние позиции: одни считают, что наше образование – лучшее в мире, другие – что безнадёжно отставшее. Я считаю, что истина, как обычно ей свойственно, находится посредине. Действительно, наше высшее образование по-прежнему востребовано, в том числе и за рубежом. Но надо ли бояться его модернизации? Ведь поиск новых, более эффективных методов работы необходим не потому, что старые плохи, а потому, что могут существовать и другие, более совершенные. Таким образом, можно согласиться, что наша система образования нуждается в модернизации, только вот вопрос – в какой.

## 4.2 Двухуровневая система образования и рынок труда

Для решения вышеперечисленных проблем наше правительство в прошлом году разработало ряд программ, связанных с инвестициями в человеческий капитал. Среди них национальный проект «Образование». В чём же заключается реформирование нашей образовательной системы? Во-первых, планируется унификация российских стандартов с европейскими (вступление в так называемый Болонский процесс, что означает в перспективе дипломы международного стандарта, то есть единое европейское образовательное пространство). Во-вторых, государство намерено продлить обучение в школе до двенадцати лет, а также повсеместно ввести единый госэкзамен (что, собственно, уже происходит). Остро также стоит вопрос о переходе на двухступенчатую систему подготовки специалистов (бакалавр – магистр). Некоторые выступают против повсеместного введения этой системы, например, в инженерном направлении. Оно в настоящее время становится всё более сложным, и для подготовки по многим специальностям четыре года представляются явно не достаточными. Кроме того, весьма сомнительно, что работодатель посчитает обучение на уровне бакалавра достаточным для выполнения ответственной работы.

Любые изменения в системе образования должны следовать из потребностей рынка труда, причём квалифицированного. Спрос и предложение на нём традиционно описываются через понятие профессии, что подразумевает высокую степень специализации работников.

Традиционный взгляд на устройство сферы квалифицированного труда исходит из того, что здесь действует жесткое разделение труда, и труд этот организован на основе жестко закрепленных профессий. Другими словами, человек приобретает специальное высшее образование, получает определенную профессию (специальность) и затем занимает в организации должность, соответствующую имеющейся у него профессии (специальности). Согласно этой точке зрения, работа не по профессии, ее смена, повторное приобретение высшего образования являются событиями редкими, представляют собой скорее исключения, нежели правило.

Происходящие сегодня в России и в мире быстрые изменения рынка труда и системы образования поставили все эти постулаты под сомнение. Значительно вырос темп изменений отраслевой структуры экономики, технологии, содержания труда на рабочих местах. И если раньше было вполне обычным продолжать свою трудовую деятельность по одной единственной профессии, то теперь типичной стала внутри - и межпрофессиональная мобильность, постоянное повышение квалификации, а иногда и переучивание в рамках непрерывного образования.

В связи с этим возник новый взгляд на профессиональное образование, больше соответствующий гибкому и мобильному современному обществу. Он исходит из того, что существует множество рабочих мест, специальные знания и навыки, для занятия которых не столь важны, и потому для эффективного выполнения квалифицированной работы часто достаточно общего высшего образования, формирующего у будущего работника такие универсальные деловые способности, как высокая обучаемость, гибкость, адаптивность и т.п. Специальные же знания и навыки легко приобретаются в процессе обучения непосредственно на рабочем месте или в ходе дополнительного образования.

Этот подход (его называют дженералистским, от английского *general* – общий) соответствует уже утвердившейся в России рыночной экономической системе. Подготовка специалистов, четко ориентированных на занятие определенных рабочих мест предполагает наличие процедуры государственного заказа и механизма распределения выпускников по предприятиям, что практиковалось в СССР. В рыночной же экономике, где выпускник системы профессионального образования свободен в поиске работы, ему желательно иметь как можно более широкий диапазон возможностей, и понятно, что чем шире, универсальнее его подготовка, тем большими шансами трудоустройства он будет обладать.

Данный подход соответствует и сильно изменившейся за последнее десятилетие отраслевой структуре российского рынка труда: российская экономика за последние пятнадцать лет превратилась в экономику услуг (данный сектор становится ведущим), в сфере услуг занято сегодня около 60% всех работников. Особенность же занятости в секторе услуг как раз и состоит в большой доле неспециализированного, хотя и квалифицированного, труда и некоторых универсальных профессиональных навыков, присущих широкому спектру профессий обслуживания. Преобладают рабочие места, которые требуют скорее не образования, а общей культуры. К их числу относятся, например, умение общаться с клиентом, ориентировать свою деятельность на его индивидуальные потребности, умение гибко перестраиваться и обучаться в ходе взаимодействия с клиентом и т.п. Это такие профессии в сфере сервиса, как линейные менеджеры, специалисты по продажам, коммивояжеры, продавцы, турагенты, секретари, офис-менеджеры. Следовательно, сама структура изменившегося российского рынка труда заставляет тех, кто хочет прогнозировать его потребности, брать на вооружение дженералистский подход к профессиональной квалификации.

Система профессионального образования, как уже отмечалось, не может не реагировать на вызовы, идущие со стороны меняющегося спроса на труд. Человеческий капитал подвержен моральному износу, то есть быстро устаревает, поэтому в западных странах постепенно утверждается многоуровневая модель высшего образования. В рамках этой модели на первой ступени обучения (бакалавриат) приоритетным является передача человеку обобщенного, универсального человеческого капитала (так называемое общее обучение), т.е. обучение его знаниям, навыкам и способностям (и прежде всего способности к дальнейшему учению), которые могут быть применены на разных рабочих местах. Такие знания устаревают медленно, и в результате продуктивность труда индивида возрастает независимо от места его работы. Специализация же осуществляется на последующих этапах высшего образования, на третьем-четвёртом курсе студенты сдают экзамены на программу второго уровня: специалиста или в магистратуру. Для подготовки специалиста достаточно одного года, для магистра – 2. При этом из ВУЗов по-прежнему выходят профессионалы, готовые работать по конкретной специальности: инженер, врач, юрист. А бакалавры могут рассчитывать на те рабочие места, куда сейчас в России идут выпускники непрофильных ВУЗов, и их профессионализм будет пополняться в процессе работы. В 1999г. эта модель была принята в качестве ориентира европейскими странами, начавшими в рамках Болонского процесса движение к единому европейскому пространству в сфере высшего образования. Это пространство, по замыслу, должно сформироваться к 2010г. В сентябре 2003г. под Болонской конвенцией поставила свою подпись и Россия.

## 4.3 «Болонский процесс»

«Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) Болонской декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости и, в конечном счете, гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы.

Провозвестниками Болонской декларации обычно – и по праву – считают Великую хартию университетов (Болонья, 1988) и Сорбонскую декларацию (Париж, 1998).

В настоящее время (2004 год) Болонский процесс объединяет 40 стран: Великобритания, Германия, Италия, Франция, Австрия, Бельгия, Болгария, Венгрия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Финляндия, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония, Кипр, Лихтенштейн, Турция, Хорватия, Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония («бывшая югославская республика Македония»), Россия, Сербия и Черногория.

В Болонской декларации указаны 6 основных задач, решение которых, как предполагается, будет способствовать единению Европы в области образования:

1. введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования;
2. переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура);
3. введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО;
4. повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале, каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном);
5. обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;
6. обеспечение автономности ВУЗов.

К настоящему же времени принято говорить о 10-ти задачах: к ранее сформулированным добавляются введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня), придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования, реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (так называемое «образование в течение всей жизни»). Таким образом, становится все более принятым говорить об общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве.

Дело в том, что Европа все в большей степени осознает себя как единое целое. А высшее образование является сферой, которая в значительной степени влияет на то, как формируется общество, поэтому раздробленность, пестрота образовательных систем препятствуют единению Старого Света. Единая Европа предполагает свободное передвижение труда (рабочей силы), товаров и капитала, отсюда необходимость в сравнимости квалификаций в области высшего образования, без чего свободное передвижение высококвалифицированных кадров невозможно. В то же время высшее образование сейчас – высокорентабельная сфера бизнеса, в которой лидирующие позиции занимают США. Европа лишь как целое может рассчитывать на успешную конкуренцию в этой области.

4.4 Взгляды на участие России в Болонском процессе

Как говорилось выше, у нас в стране есть как противники, так и сторонники реформирования системы образования. Какие же доводы приводят последние за движение реформ в направлении европейских изменений? Во-первых, российская образовательная система, основы которой заложены Петром Великим, имеет европейские корни. Поэтому вполне логичным представляется, по крайней мере учитывать изменения той системы, которая исторически послужила моделью-прототипом для системы отечественной.

Во-вторых, на Евросоюз приходится более 50% российской внешней торговли и иных внешнеэкономических связей; эти связи реализуются, прежде всего людьми с высшим образованием: если их образование сопоставимо, связи налаживать и поддерживать легче.

И, наконец, в-третьих, даже самодостаточность не должна оборачиваться изоляцией – взаимодействие неизбежно и оно предполагает общепринятые правила и, находясь «внутри» процесса, значительно легче влиять на принятие решений, которыми и определяются эти общепринятые правила.

Какие предпосылки существуют в России для реализации принципов Болонского процесса? Согласно Закону о высшем профессиональном и послевузовском образовании, в Российской Федерации предусмотрено высшее образование по так называемым направлениям подготовки, под которыми имеется в виду именно двухступенчатое образование (формально – трехступенчатое, поскольку в Законе предусмотрено также неполное высшее образование с выдачей соответствующего диплома, но эта ступень практически не востребована).

Первая ступень - бакалавриат (нормативный срок обучения 4 года), вторая – магистратура (срок обучения 2 года).

При введении этой системы предполагалось, что она будет готовить кадры для сфер науки и высшей школы.

Наряду с этим существует (и количественно абсолютно преобладает) традиционное для России образование «по специальностям» (нормативный срок обучения 5 лет с получением квалификации «дипломированный специалист»). Эта система «непонятна» для большинства стран Европы.

Предпосылкой, способствующей вхождению России в Болонский процесс, можно считать традиционно европейский и, шире, интернациональный дух, типичный для российского высшего образования. Однако мероприятия, связанные с реализацией этих предложений, вызывают противоречивые оценки и усиливающуюся дискуссию. Необходим анализ путей и средств оптимальной интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство.

Во всех развитых странах наблюдаются сходные тенденции в высшем образовании, поэтому часть назревших изменений в России объективно совпадает с рекомендациями Болонской Декларации. Проблемы, стимулирующие Болонский процесс, во многом характерны и для России. Очевидно также, что самоизоляция от мирового образовательного пространства может иметь отрицательные последствия для любой национальной образовательной системы. В связи с этим следует объединять усилия по развитию образования, сохраняя при этом национальные достижения и традиции. Это позволит сделать российское высшее образование более конкурентоспособным. Необходимо развивать международную интеграцию, сохраняя все лучшее из собственного опыта.

**4.5 Проблемы участия России в Болонском процессе**

Высшее образование в России обладает одной принципиальной особенностью, какой нет ни в Европе, ни в Америке. Это – сосредоточение элитных вузов в Москве, Петербурге и в ряде академических центров. Это создает принципиальную проблему подготовки специалистов современного уровня в регионах. Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации.

В настоящее время ведется разработка законопроекта о высшем учебном заведении как некоммерческой организации, что меняет статус ВУЗа как учреждения. В соответствии с этим ВУЗ как организация получает самостоятельность в проведении хозяйственной деятельности, государство уходит от субсидиарной ответственности, внебюджетные счета находятся в тех организациях, в которых вузы считают нужным и приемлемым разместить свои денежные активы. Бюджетное финансирование ВУЗов как организаций предусматривается отдельной строкой. Соответствующий контроль будет осуществляться на уровне местных органов власти. Разрабатывается несколько вариантов финансирования: это и тематический план, и грант, и программы.

Однако пока еще существуют законодательные препятствия к оптимальному финансированию сферы образования. Во-первых, это отсутствие в действующем законодательстве прямого указания о том, что аккредитованные ВУЗы, независимо от их организационно-правовых форм собственности, должны финансироваться из бюджета. Есть предложения вернуться к ранее действовавшей статье закона " Об образовании" 1992г., так как и те, и другие ВУЗы решают общегосударственную задачу подготовки кадров. Поэтому должен быть одинаковый подход к вопросам финансирования государственных и негосударственных ВУЗов. Правомерен вопрос о том, почему финансовые потоки обходят негосударственные ВУЗы. При этом известно, что самое большое количество внебюджетных студентов сегодня учится в ВУЗах государственных.

Дискриминационные подходы в отношении негосударственных ВУЗов есть и во второй части налогового кодекса. Так, спонсор негосударственного ВУЗа не может рассчитывать на льготы в отличие от спонсора государственного ВУЗа, финансируемого из бюджета. Вместе с тем, в соответствии с концепцией модернизации образования государство призвано поддерживать развитие негосударственного сектора высшей школы. В частности, можно рассмотреть законопроект о передаче неэффективно используемых зданий тем аккредитованным ВУЗам, которые не имеют собственной базы. А в закон " О приватизации" предлагается внести поправку о том, что для развития системы образования ВУЗам, независимо от форм их собственности, нужно передавать на баланс неэффективно используемую государственную собственность.

Общей проблемой для государственных и негосударственных ВУЗов являются непомерно большие налоги на прибыль, на здания, сооружения, высокая арендная плата. Поэтому необходимо разработать меры, облегчающие существование образовательных учреждений. Должна быть разработана стратегия развития высшей школы России как единого образовательного комплекса, состоящего из государственного и негосударственного секторов. Эта стратегия может быть разработана на основе комплексного подхода в изучении законодательства в сфере образования, предусматривающего обобщение гражданского, семейного, бюджетного и других кодексов.

Как известно, одной из основных составляющих Болонского процесса является проблема механизмов и инструментов обеспечения качества образования. Очевидно, что решение проблем, препятствующих оптимальному финансированию сферы образования, является первостепенной задачей в деле обеспечения качества российского образования.

Существует также и проблема совместимости нормативных систем. Участие в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования. Оно обозначает стремление к сопоставимости систем образования, к тому, чтобы сделать более динамичным и отвечающим потребностям времени и рынок труда, и систему высшего образования.

Среди задач Болонского процесса основной для России считается переход на двухуровневую систему. Однако её введение в России столкнулось с серьезными проблемами. Так, проблемой, затрагивающей жизненно важные для студентов моменты, является то, что на 2 курсе магистратуры истекает 5-летняя отсрочка от призыва в армию, связанная с традиционным пятилетним обучением.

Переход на двухступенчатую систему высшего профессионального образования потребует перелицензирования всех высших учебных заведений, выработки новых критериев реализации бакалаврских и магистерских программ, расчета конкретной стоимости подготовки бакалавров и магистров по различным направлениям подготовки, организации реального конкурсного (а не только за плату) отбора на магистерскую подготовку с предоставлением равных прав выпускникам других ВУЗов, определения необходимого объема подготовки магистров. Однако во многих университетах страны, в том числе и в БГУЭП, по некоторым направлениям такая система уже практикуется.

В начале 1990-х годов, когда в России вводилась система "бакалавриат-магистратура", речь шла о том, что эта двухступенчатая система в наших университетах ориентирована на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы. Присоединившись к Болонскому процессу, Россия будет развивать эту систему. Возникает вопрос, будет ли эта система нацелена на подготовку научных работников и преподавателей высшей школы; если же нет, то в чем ее особенность по сравнению с системой пятилетней.

Есть предложение рассматривать обучение на бакалавра в базовом формате, после которого учащийся работает там, где его диплом признают, или доучивается на специалиста или магистра. Нетрудно соблюсти формальное требование и сократить преувеличенный срок базового образования. Но при этом надо помнить, что неверное понимание стандартов, к которым Россия присоединяется в рамках Болонского процесса, может привести к опасным последствиям. Так, нельзя допустить, чтобы переход на бакалавриат означал высшее образование для бедных в три года. Мы не должны отказываться от принципа фундаментальности нашего образования, который выгодно отличает нашу систему образования. В этом смысле многое зависит от учебного плана, а не от того, сколько лет мы на него отводим. В советский период расцвета нашей системы образования студенты в реальности учились в целом менее 5 лет. Поэтому, чтобы дальше сохранить и развивать наше фундаментальное образование, надо пересмотреть программы, учебные планы и методические ресурсы, рассмотреть возможности интенсификации и оптимизации учебного процесса.

Сопоставление образовательных программ осуществляется при помощи кредитной системы, которая уже давно применяется в западноевропейских и американских университетах. Кредитная система делает прозрачными, а главное, – сопоставимыми учебные программы, что позволяет повышать академическую мобильность студентов. Кредиты – важная составляющая общеевропейской системы образования в рамках Болонского процесса. В соответствии с этим принципом для каждой учебной дисциплины в зависимости от объема работы, ее значимости с точки зрения освоения будущей профессии эксперты определяют кредитный балл, оценку. В случае успешного освоения каждой дисциплины студент "набирает" кредиты, общая сумма которых позволяет ему получить степень бакалавра или магистра.

Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы в разных вузах, 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 семинары, лекции, 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 содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, кафедр, ведущих подготовку. Информация должна включать также полный план по данному уровню подготовки и сведения об административных процедурах для регистрации на программу.

Каковы перспективы введения системы кредитов в России? Как известно, у нас все госстандарты написаны с учетом учебных часов. Многие считают, что наша трудоемкость ничем не хуже системы евроамериканских кредитов.

Однако в приложении к диплому необходимо не только указывать трудоемкость теоретической подготовки, но и добавить туда трудоемкость экзамена (36 часов на один семестровый экзамен). Конечно, можно параллельно указывать и "кредиты", руководствуясь соответствующим письмом Минобразования России.

Но если мы будем вводить эту систему "кредитов" в полном объеме (то есть как механизм формирования студентом своей образовательной траектории), то это потребует коренной ломки, по крайней мере, в двух плоскостях. Во-ервых, придется менять структуру всех наших стандартов; во-вторых, – всю нормативную базу, причем закон не об образовании, а о труде. Потому что, если выбирать предметы для изучения станут сами студенты, придется каждый год формировать содержание образования в зависимости от того, что они выбрали. И основным преподавателем у нас, по существу, станет "контрактник", а вузу уже не понадобится столько штатных преподавателей, как сегодня. Преподавателей будут набирать под ту конкретную образовательную программу, которую пожелало реализовать в данном году большинство студентов.

Несмотря на проблемы, возникающие в процессе адаптации к кредитной системе, очевидно, что учреждение системы кредитов расширяет совместимость российского образовательного пространства с общеевропейским и повышает привлекательность и конкурентоспособность российского образования.

Достижению большей совместимости и сравнимости систем высшего образования способствует и принятие системы понятных и сопоставимых степеней. В настоящее время существуют значительные расхождения в системах научных степеней. В Европе их три, в России четыре: бакалавр, магистр, кандидат и доктор. Некоторые ректоры российских вузов высказывают опасения, что от нас потребуется упразднение докторской степени. Этот вопрос обсуждался на конференции в Берлине, в ходе которой принято решение о создании рабочей группы для анализа содержания научных степеней во всех странах Европы. Осенью 2005 г. эта группа должна представить свой отчет и предложения по приведению всех существующих степеней к единой системе. Продвигаясь в этом направлении, Россия подписала соглашение с Францией о приравнивании дипломов российского кандидата и французского доктора наук. Однако между российским кандидатом и европейской степенью Ph.D есть содержательное расхождение, мы должны быть готовы при необходимости скорректировать программы аспирантуры.

Одним из ключевых вопросов, обсуждаемых в рамках Болонского процесса, является вопрос о сопоставимости дипломов, при этом особое внимание уделяется Приложению к диплому. 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; уровне квалификации; содержании программ 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, приложение дает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

В настоящее время при отсутствии существенной разницы в содержании программ обучения получить признание российского диплома для работы за рубежом очень сложно. В России признание диплома осуществляется через систему государственной аккредитации, в то время как в Европе этим занимаются профессиональные ассоциации. И реальность такова, что, несмотря на конвенции, эти ассоциации не хотят признавать российские дипломы. Совместимости российских дипломов с европейскими мешает неоднородность российского образования, и эта сложная проблема требует немедленного решения.

Несмотря на неоднозначные оценки европейского образовательного пространства и неоднородность отечественного высшего образования, очевидно, что развитие Болонского процесса является инструментом гармонизации систем высшего образования стран-участников и может быть взаимовыгодным способом формирования единого европейского рынка высококвалифицированного труда и высшего образования. Участие России в этом процессе может позволить добиться равноправного положения наших вузов и специалистов не только в европейском, но и в мировом сообществе, решить проблему признания российских дипломов и укрепить наши позиции на мировом рынке образовательных услуг. Целесообразно рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ отечественной системы образования.

## 4.6 Опыт других стран

Во многих европейских странах уже существует и довольно успешно функционирует система бакалавр-магистр. Так бинарную систему институтов высшего образования имеют Финляндия и Германия. Обе страны ввели законодательство, устанавливающее новую структуру степеней со степенью бакалавра в качестве стандартного звена. Однако в Германии введен только один стандарт бакалавра, тогда как в Финляндии эта степень будет в университетах и политехнических ВУЗах иметь разные профили. В Германии бакалавриат рассчитан на 3-4 года и 82.8% программ бакалавриата ограничиваются 180 кредитами ECTS. В настоящее время по программам бакалавриата обучается 10% студентов и, как показывают исследования, степень бакалавра уже принята рынком труда. Основной мотивацией для проведения реформы послужили проблемы со старой системой степеней (слишком длинные сроки обучения, негибкость учебных программ, высокий уровень отсева и трудности с признанием дипломов).

Франция, вводящая трехступенчатую систему степеней, сходным образом руководствуется в этом реформировании необходимостью решения существующих проблем в высшем образовании. Во Франции степень бакалаврского уровня носит название "licence". В Финляндии основной мотив реформ видят в интернационализации образования и подчеркивают важность вовлечения в реформирование самих высших учебных заведений, как это уже делается во Франции. Правительство Финляндии уже ввело специальные ассигнования для помощи системе образования в переходный период.

Невысокий уровень интереса к Болонским преобразованиям наблюдается в Великобритании, Германии, Ирландии, Литве, Швеции, Эстонии. В 63% университетов Юго-Восточной Европы проявляется формальная вовлеченность студентов в процесс преобразований. Слабее, чем в других странах, участвуют в Болонском процессе студенты Греции, Португалии, Словении.

Большинство (80%) стран, подписавших Болонскую декларацию, заявили о том, что пока нет правовых оснований для введения двухуровневой структуры степеней, и они только приступают к ее формированию. Вместе с тем, 56% европейских вузов переходят на двухуровневую систему или намереваются это сделать в ближайшие годы. При этом 11% вузов не видят в этом необходимости. По-разному представляются степени бакалавра и магистра в национальных системах. Почти повсеместно фиксируется слабое участие работодателей в создании новых учебных планов, программ и совместной подготовке студентов.

Почти 50% вузов не имеют финансовой поддержки для проведения Болонских преобразований. Так, 75% ректоров европейских вузов заявляют, что тормозом в достижении целей и задач Болонского процесса является отсутствие четких финансовых стимулов. Академическая общественность во многих странах опасается, что взамен доказавших свою жизнеспособность форм и методов финансирования возникнут другие, но с сомнительными краткосрочными перспективами.

В странах Европы наблюдается «преимущественно односторонняя» мобильность студентов, в целом она ориентирована на въезд в Великобританию, Данию, Ирландию, Швецию. Большинство стран разработали собственные мероприятия по предотвращению «утечки мозгов». По имеющимся оценкам, 40% выехавших из стран Европы специалистов не возвращаются на родину. При этом отмечается возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства.

В Европе около 70% вузов используют систему ECTS для учета и переноса кредитов, 75% — для их накопления. Однако 90% студентов сталкиваются с проблемой признания кредитов (зачетных единиц).

По мере активизации Болонских реформ усиливается внимание к оценке и аккредитации образовательных программ. Так, 80% вузов подвергаются внешней оценке, в первую очередь в таких направлениях, как бизнес, экономика, техника. По-прежнему отдается предпочтение не общеевропейским, а национальным процедурам обеспечения качества высшего образования. Вместе с тем, акцент делается на взаимном признании национальных моделей аккредитации.

**V. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ СЕГОДНЯ**

Несмотря на все эти тенденции, высшее образование в России официально, или, правильнее сказать, институционально, продолжает пока существовать как система подготовки специалистов.

Сегодня роль бакалавриата в России исполняет пятилетнее невостребованное профессиональное образование. Ни для кого не секрет, что многие студенты изначально не собираются работать по своей специальности и идут учиться в непрофильные ВУЗы только ради диплома, причём неважно, какого. А всё это потому, что требования со стороны изменившегося рынка труда носят достаточно жесткий характер. ВУЗы организуют прием и обучение по весьма специализированному перечню профессий, однако сами студенты и выпускники очень часто относятся к своему высшему образованию как к общему, и поэтому после окончания ВУЗа они с легкостью идут работать не по той специальности, которая записана в их дипломе. Люди, таким образом, пытаются наполнить старый социальный институт новым содержанием и стихийно используют его для получения общего образования.

С позиции модели человека экономического данное поведение вполне оправдано, оно рационально. Молодые люди хорошо информированы о том, какие требования сейчас рынок труда предъявляет к выпускникам. Известно, благодаря проведённым опросам, что более половины работодателей отдали бы предпочтение человеку с хорошими способностями к обучению, нежели кандидату с уже высокими навыками, но в очень узкой специальности. Поэтому и относятся к профильному образованию, как к общему, которое даёт больше шансов к трудоустройству. Хорошо индивидами оцениваются и издержки, связанные с получением образования: многие идут учиться на самые «дешёвые» факультеты, независимо от его специализации, зная заранее, что работать будут абсолютно в другой сфере. Кроме того, для молодых людей обучение в ВУЗе, опять же независимо от специальности, широко используется в качестве отсрочки от армии.

Таким образом, реформа нашего образования, подразумевающая введение двухуровневой системы, призвана, по сути, закрепить официально (институционально) то, что неофициально уже сложилось ввиду рационального проведения нашего молодого населения. Но ни в коем случае не с целью экономии средств, так как при этом государство рискует снизить стандарты преподавания. Можно также согласиться, что двухступенчатая система имеет то преимущество, что предоставляет студентам после 3-4 лет обучения возможность выбора собственного "маршрута" образования и в то же время позволяет отбирать для магистерских программ только лучших студентов. Кроме того, промежутке между двумя этапами бакалавры могут приобрести опыт отношений с рынком труда. Однако в России такому виду мобильности препятствуют отсутствие внутренней инфраструктуры и финансовые проблемы. О степени бакалавра у нас еще слишком мало знают и она не принята работодателями. Последние по-прежнему склонны поддерживать традиционные интегрированные программы образования и плохо информированы о происходящих процессах и реформах. Эти положение и стремится исправить наше правительство.

То есть основные мотивы введения степени бакалавра: это эффективность, совместимость, конкурентоспособность, а также идея об обществе, базирующемся на знаниях (которому присуща экономика знания), осуществление которой требует гибкого подхода. Долгосрочная, монолитная система образования не слишком хорошо приспособлена к научному прогрессу. При этом образовательные программы в большей степени должны быть ориентированы на рынок труда. Для этого одинаково нужны и расширение диалога с работодателями, и изменения в отношении работников ВУЗов к проблемам трудоустройства выпускников. Работодатели должны участвовать в планировании учебных программ на постоянной основе. Таким образом, в будущем бакалавры должны составить значительную часть рабочей силы.

**VI. «ИДЕАЛ УЧАЩЕГОСЯ НАРОДА» И МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ХХI ВЕКА В ФОРМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ**

«Доктрина» российского образования исходит из «идеала учащегося народа» сформулированного В. И. Вернадским в начале ХХ века. Этот общественный идеал исторически сложился в России (Д.И.Менделеев, В.И.Вернадский, В.И.Ленин и др.). В конце ХХ века он становится установкой образовательной политики многих государств мира (Англия, Япония, Германия и др.).

Возвращение образовательной политике в России «идеала учащегося народа» осуществляется через возвращение в систему ее оснований принципа народности образования, противостоящего ложному принципу элитарного образования.

Это означает что «Доктрина» российского образования, как национальная доктрина — есть Доктрина народного образования со своими основными принципами:

— государственности;

— бесплатности основного образования, образовательный ценз которого постоянно повышается, с переходом в начале XXI века к бесплатности всеобщего высшего образования;

— доступности;

— массовости;

После установления российского государства на этой громадной территории наступила геополитическая устойчивость развития.

Россия является центром устойчивости и неустойчивости геополитического развития мира. Распад России приведет к «взрыву» неустойчивости развития мира — военной, экономической, демографической и т.д. и к возможному военному глобальному коллапсу на ее территории, которое уведет человечество в небытие.

Россия в этом своем геополитическом измерении — «сердце» устойчивости и неустойчивости развития мира, пересечение токов напряженности в его развитии.

Поэтому она является в конце ХХ века (на фоне первой Глобальной Экологической Катастрофы и надвигающегося в начале XXI века глобального ресурсного и энергетического кризиса) самым большим «напряжением» в логике «движения» мира в «пространстве императива выживаемости человечества в XXI веке». Россия снова испытывает напряжение «разрыва». Это не случайно. Это отражение ее геополитического «местоположения» в общем механизме логики цивилизационного развития [21].

Для России доктринально, в смысле целей ее развития гибельны как европейство («европейничанье» по Н. Я. Данилевскому), западничество, так и чистое «азиатство». Западничество особенно гибельно потому, что оно стало основой философии реформ в образовании, потому, что «европоцентризм» как форма исторического и цивилизационного мировоззрения претендует на глобальное представительство и выступает формой унификации, гомогенизации культур, этносов, наций, что нарушает закон исторического, этнического, культурного разнообразия человечества как условия его здоровья и выживания. В конце ХХ века «евроцентризм» под воздействием захвата СМИ американизированной масс-культурой приобрел форму «американоцентризма», усиливаемого после распада СССР переходом мира к «однополюсной» геополитической структуре с мировой гегемонией США и силового мондиализма на его основе.

Исторически доктрина развития России складывается как доктрина развития евразийской уникальной цивилизации со своими системными (системогенетическими) законами функционирования и развития.

Евразийство — есть своеобразная национальная форма образования и просвещения в России, в которой постановки вопросов «как» и «почему», характерные для «западных» цивилизаций, дополняются постановкой вопроса «для чего», есть форма, характерная для российской цивилизации и культуры, и служит источником генезиса теленомичности (В. П. Казначеев) русского космизма и русской философии [12, 18]. Евразийство в этом своем содержании определило цивилизационно-культурную установку общественного интеллекта России на дальние стратегии, затрагивающие судьбы многих поколений. Поэтому стратегия реформ образования, их целевые установки не могут исходить из краткосрочных целей, они гибельны для России. «Большое пространство» и «большое время» (по М. М. Бахтину) как черты российской цивилизации, и ее культурно-духовного самоотражения и самовыражения определяют примат долгосрочных стратегий образовательной политики, в том числе в стратегиях образовательной политики.

Примат духовного над материальным как основополагающая характеристика «общинной цивилизации» требует одновременно (по внутренним законам Бытия) примата долгосрочных стратегий в «политике развития» России над краткосрочными стратегиями. Вот почему монетаризм с его экономическим прагматизмом и утопической установкой на саморегулирующую силу рынка оказался губительным для России, ее экономики, культуры и образования.

Мировая тенденция роста роли образования в системе внутренних механизмов устойчивости развития, становления его функций как главного социогенетического механизма воспроизводства общественного интеллекта в силу изложенных факторов геополитической функции России в общей системе устойчивости мира в XXI веке делает образовательную политику в России геополитической политикой.

Россия внесет свой вклад в геополитический сценарий стратегии обеспечения устойчивости развития мира только как «Образованная Россия», как государство на базе образовательного общества.

Последнее означает, что «Доктрина» российского образования должна включать в себя внутреннее осознание (рефлексию) российской государственной образовательной политикой себя в статусе геополитической политики.

Данное положение усиливается вследствие появления геополитической межстрановой конкуренции по качеству интеллектуальных ресурсов и по качеству образования, все более проявляемой стратегии интеллектуально-образовательной гегемонии как формы мировой власти и новых возможных форм неоколониализма в XXI веке.

Россия должна противостоять этим капиталистическим тенденциям становления меритократии как власти интеллекта, «подпитывающим» идеологии установления «нового мирового порядка» с установкой на выживание «золотого миллиарда» и силовые методы его ресурсного обеспечения под гегемонией США, потому что они есть проявление утопичности рыночно капиталистического устроения мира, грозящей обернуться «геополитическим коллапсом». — обязательности полного среднего 10-12-летнего образования с постепенным переходом в начале XXI века к обязательности для большинства населения образовательного ценза в 16-17 лет обучения; — научности; — духовности; — воспитания.

Модель образования России в XXI веке есть образовательное общество.

Триада «доиндустриальное общество—индустриальное общество—постиндустриальное общество» затрагивает только индустриальную, техногенную логику развития, не являющуюся сущностной для судеб человечества в XXI веке.

Экологический крах прежних механизмов цивилизационного развития человечества в конце ХХ века (частично он признан в документах Конференции по охране окружающей среды и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 году) поставил вопрос об осмыслении логики развития человечества по энергетическому базису обменных процессов между обществом и природой.

История развития человечества предстала как диалектика взаимодействия двух типов «логик с большой буквы»: Внутренней Логики Социального Развития и Большой Логики Социоприродной Эволюции.

Внутренняя Логика Социального Развития, в свою очередь отражает в себе диалектическую логику взаимодействия двух типов детерминаций в Истории — стихийной, материальной на базе механизмов стихийной регуляции через частную собственность и рынок и идеальной, телеологической (или теленомичной; от слова «теле» — цель) через общественный интеллект. До конца ХХ века Внутренняя Логика Социального Развития реализовалась как Стихийная Логика при доминанте механизмов стихийной детерминации (которую Гегель оценил как «бессознательное» Истории по принципу «не ведаем, что творим»).

Большинство социологических, социально-философских, историческо-философских, политэкономических работ в мире было посвящено раскрытию внутренней Логики Социального Развития независимо от исповедуемых теоретических схем: формационной, цивилизационной, (цивилизационно-циклической), культурологической (культуросоциоциклической).

Конец ХХ века поставил вопрос о стадиализации Истории с позиций Большой Логики Социоприродной Эволюции. Здесь, по энергетическому базису мирохозяйствования и соответственно энергетическому базису взаимодействия целостного человечества и природы История разделилась на 2-е «эпоха-цивилизации»: «эпоху-цивилизацию» с «малой энергетикой» мирохозяйствования до ХХ века, которая может быть названа «аграрной или вещественной эпохой-цивилизацией, и «эпоху-цивилизацию» ХХ века с «большой энергетикой» мирохозяйствования, которую можно назвать«энергетической цивилизацией».

«Большой Энергетический Взрыв» в логике социальной эволюции в ХХ веке — скачок в энергетике мирохозяйствования от 3-х до 10-ти порядков раз в единстве с продолжающим действовать механизмами стихийной регуляции Истории, привел одновременно к скачку в потоке социогенных и техногенных катастроф, «резонанс» которых в конце ХХ века оформился в первую Фазу Глобальной Экологической Катастрофы.

Предел, Стихийной Истории в конце ХХ века, поставила «энергетическая цивилизация» в ее стихийно-энергетической логике развития. Соединение стихийно-разрушительного потенциала Истории с возросшей энергетикой энергетической цивилизации ХХ века привело к «стихийно-энергетическому» коллапсу, переходящему в социоприродный коллапс. «История, которая развивается стихийно, оставляет после себя пустыню» — эти слова Карла Маркса в условиях энергетической цивилизации получили зловещий смысл – смысл самоуничтожения человечества.

До ХХ века Стихийная История человечества в социоприродном пространстве «Человечество-Биосфера-Земля» гармонизировалось Биосферой, ее гомеостатическими механизмами, действие которых А.Л.Чижевский назвал Законом квантитативно-компенсаторной функции Биосферы. Резкий скачок в «энергетическом потенциале стихийной детерминации» привел к наступлению состояния, приближающегося к границам компенсаторного потенциала Биосферы, противостоящего разрушительному потенциалу стихийного мирохозяйствования.

В этом смысле, налицо исчерпание либерального идеала человечества, апологетизирующего спонтанно-стихийный характер социально-экономического развития, неправомерно мифологизирующего самоорганизующий потенциал Рынка (во Внутренней Логике Социального Развития). Если во Внутренней Логике Социального Развития рынок не исчерпал своих потенций как «позитивного» механизма социальной эволюции, то в Большой Логике Социоприродной Эволюции он исчерпал свой потенциал 30-40 лет назад. И «отставание» в преобразовании детерминант в социальной эволюции человечества от императивов в Большой Логике Социоприродной Эволюции материализуется в форме начавшегося процесса Глобальной Экологической Катастрофы.

Наступил императив выживаемости человечества в XXI веке в форме императива Большой Логики Социоприродной Эволюции, требующего перехода к доминанте идеальной детерминации на базе общественного интеллекта, но уже в «пространстве управления» динамической социоприродной гармонией.

Возник императив сущностного переосмысления функции человечества на Земле как глобального гармонизатора, использующего гармонизирующие потенциалы — механизмы суперорганизмов — Биосферы и Земли — Геи.

Сущностная триада, противостоящая феноменологической триаде «доиндустриальное общество-индустриальное общество-постиндустриальное общество», есть триада «аграрная или вещественная цивилизация до ХХ века» — «энергетическая цивилизация ХХ века» — «образовательная цивилизация или цивилизация управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества».

В ХХ веке, как формы проявления «напряжений» в развитии энергетической цивилизации, возникли асимметрии:

— информационно-энергетическая асимметрия общественного интеллекта как форма растущего дисбаланса между энергетической мощью проектов и качеством функций предвидения нежелательных последствий от растущей по масштабности проектной, плановой, программирующей, законотворческой деятельности общественного интеллекта;

— технократическая асимметрия в эволюции единого корпуса знаний как дисбаланс между развитием естественнонаучной, техноведческой частей единого корпуса знаний и развитием знаний о живом веществе, человеке и его интеллекте, когда доля последних является очень малой по сравнению с другими долями (по В.П.Казначееву: 95 % — знания «естественной предметности», 5 % — знания о «живом веществе», 1 % — знания о человечестком интеллекте [18]);

— асимметрия между темпами роста антропогенных изменений в живом веществе и темпами роста исследования причин, сущности и последствий этих изменений, когда последние значительно отстают от первых, порождая феномен «интеллектуальной черной дыры» (интеллект человека через хозяйственную деятельность и достижения в технологическом развитии, порождает такие изменения в своей «собственной природе» и в «живой природе» Земли, которые не успевают проконтролировать, измерить, исследовать и осмыслить).

Последние две «асимметрии» — формы проявления первой. Все три типа «асимметрий» есть асимметрии общественного интеллекта, отражающие отставания качества общественного интеллекта от роста энергетического потенциала, которым он владеет.

Переход к доминанте идеальной детерминации на базе общественного интеллекта включает в себя преодоление указанных асимметрий и формирует соответствующий цивилизационный заказ к развитию науки и образования в начале XXI века.

Информационное общество второй половины ХХ века, электронно-компьютерная революция, давшая ему новый технологический базис, в условиях рыночно-капиталистической цивилизации увеличило неустойчивость развития, углубило указанные «ассиметрии», породило информационные глобальные патологию и экологию.

Внедрение рыночных механизмов: в производство информации и знаний породило производство ложной информации, информационное оружие и информационные войны, в том числе на уровне геополитической конкуренции.

В конце ХХ века на фоне информатизации общества состоялись Глобальная Информационная и Духовная Катастрофы, отражающие «кризис человека», породившего первую фазу Глобальной Экологической Катастрофы.

Образовательное общество XXI века как единственная модель устойчивого развития в XXI веке несет в себе смысл реализации интенций преодоления указанных Глобальных Катастроф, перехода к Новому Качеству Бытия, которое есть Тотальная Неклассичность Будущего Бытия человечества.

Здесь Неклассичность, наряду с принципами Дополнения или Дополнительности, Антропными принципами в науке и теории знаний как характеристиками Неклассинчости, приобретает новое измерение — принцип Управляемости (а в его системе — принципы Наблюдаемости и Диагностируемости). Речь идет о переходе от Классической, Стихийной, Конкурентной Истории — к Неклассической, Управляемой, Кооперационной Истории.

При этом «образ управления» становится Неклассическим, включая в себя ценностно-ориентированные, рефлексивные, нелинейно-циклические формы управления. В центре системы Тотальной неклассичности — Неклассический Человек, Неклассические наука, культура и образование. Предел Классической, Стихийной Истории несет в себе смысл Предела Классического Гуманизма, восходящего к эпохе Возрождения, — эгоцентричного Гуманизма. Вопрос стоит о переходе от ЭГО – центризма к ЭКО – центризму, от Гуманизма Свободы к Гуманизму Ответственности, от Гуманизма Конкуренции – к Гуманизму Кооперации, Коллективизма, о переходе от состояния «Разума для Себя» к состоянию «Разума для Биосферы, Земли, Космоса». Неклассический Человек, как и Неклассический общественный интеллект, реализует указанные императивы в изменениях своих функций в сторону повышения своего ЭКО-центризма, повышения ЭКО-центризма всех форм механизмов социальной организации, в том числе и нравственности.

Образовательное общество — это «Неклассическое общество» в смысле Тотальной Неклассичности Бытия в XXI веке. Оно есть такое состояние общества, при котором образование экспансируется на все социальные институты и организационные системы общества.

Образовательное общество — это общество тотальной кооперации, «общество — организм», в котором образование, выполняя функцию главного механизма воспроизводства общественного интеллекта, одновременно становится «базовой формой воспроизводства общества», определяя характер, цикличность, формы других типов воспроизводства, включая «воспроизводство общественного производства».

Долгосрочный горизонт целевых установок «Доктрины» включает в себя цель установления образовательного общества России. Логика развития России как общинной, евразийской цивилизации наиболее ее подготовила к реализации этой цели. Образованная Россия как общественный идеал включает в себя становление в России образовательного общества как формы ее устойчивого развития.

Образовательное общество как вектор происходящих изменений в статусе социальных функций «института образования» в конце ХХ века определяет содержание образовательной формационной революции.

На смену 300-летней «формации образования» как образовательно-педагогического производства образовательных услуг и «частичного человека» приходит «образовательно-педагогическая формация образовательного общества» как образовательно-педагогического производства универсального, всесторонне, гармонично развитого, целостного, творческого человека (Homo Creator’a).

Она включает в себя императивы, определяющие изменения в структуре и содержании образования:

— императив непрерывного образования;

— императив становления проблемно-ориентированного, универсального, энциклопедического профессионализма;

— императив фундаментализации знаний и образования, включая на институциональном уровне императив университизации образования;

— императивы тотальной космизации, экологизации, ноосферизации образования.

Образование становится стилем жизни личности, базисной технологией развития интеллекта на протяжении всей жизни (интеллектоонтогенеза) [2].

Всеобщее высшее образование в единстве с принципом непрерывности образования – важнейшее измерение образовательного общества – модели образования в XXI веке.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Как видно, взгляды нашего правительства по поводу дальнейшего развития системы образования оцениваются как положительно, так и отрицательно. Я считаю, что, несомненно, монолитная система образования требует изменений. Введение двухуровневой системы в высшей школе вполне оправдано развитием экономики России. Но всё же не стоит чересчур подражать Западу – необходимо создать синтез. Подготовка бакалавров должна в идеале проходить с определенным балансом между специальными знаниями и общими умениями, что обуславливает удовлетворение запросов рынка труда. В программах бакалавриата усиливаются профессиональные элементы (и специальные, и более широкие), заимствуется с этой целью все лучшее из старой и новой систем образования. Должно быть создано образовательное пространство, которое позволит бакалаврам продолжать образование в течение всей жизни. Каждый работник должен одновременно быть обучающимся. Сама рабочая среда должна поощрять самообразование.

Кроме того, такая система теоретически подкреплена специфическим поведением человека экономического в также специфических условиях сервисной экономики: рациональность, эгоизм, информированность.

Вступление России в Болонский процесс, несомненно, открывает для наших выпускников новые возможности. Но в то же время необходимо детально продумывать все шаги изменений нашей образовательной системы ввиду возможного, а точнее неизбежного возникновения проблем и трудностей.

Задача в реформировании нашего образования совсем не простая и прежде, чем будет заметен хоть какой-либо результат, должно быть затрачено немало усилий. И, конечно же, исторический срез данного рассматриваемого вопроса способен помочь решить возникшие в России проблемы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вишневская Н.Т., Гимпельсон В.Е. и др. Обзор занятости в России. Вып.1. (1991-2000гг.) М.: Теис. – 2002. – С.71-74.
2. Гоголин Ф. Профессионалы за сотрудничество. Вып.6 / Гл. ред. М.Кизима. – М.: 2004. – 344 С.
3. Курганский С.А. Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 1999.
4. Курганский С.А., Даниленко Н.Н., Долгополова И.С. Институциональные аспекты теории человеческого капитала. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. – 122 с.
5. Илычев Г. Какие национальные проекты нужны России? / Г. Илычев. – http://www.izvestia.ru/ - (10.02.06).
6. Киселёва Т. Реформа образования // Труд. – 2005. – 18 февр.
7. Куприянова Т. Плюсы и минусы реформы // Восточно-Сибирская правда. – 2005. – 12 апр.
8. Магун В.С. Ход Болонского процесса в европейских странах **//** Университетскоеуправление: практика и анализ. – 2005. – №№ 5-6 (33)
9. Сальников В. Актуальные вопросы развития высшей школы в условиях реформы образования // Alma mater. – 2005. - №10. – с.11-15
10. Итоговые документы Третьего Съезда Петровской академии наук и искусств по научной проблеме «Образованная Россия: специалист XXI века» // Ред. коллегия: Председатель — академик Л.А. Майборода. Зам. председателя — академик А. И. Субетто. Члены редколлегии — академики Е.П. Борисенков, В.А.Коковин, В.П. Петленко, В.П. Чистяков. — СПб.: ПАНИ, 1997.- с.52.
11. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Коллективная монография // Под науч.ред. Н.А.Селезневой и А.И.Субетто. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1995 — с.199.
12. Майборода Л.А., Субетто А.И. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее применения применительно к крестьянскому высшему образованию. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, ПАНИ, 1994. — с.204. убетто А.И. Гуманизация российского общества. Авторская концепция. — СПб. — М.: ПАНИ, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — с.156.
13. Субетто А. И. Концепция стандарта качества базового высшего образования (системная методология стандарта и проблема нормативного отражения в стандарте фундаментализации образования). — СПб. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, ПАНИ, 1992. — с.36.
14. Субетто А.И. Социоморфность системы образования как критериальное основание квалиметрии страновых образовательных систем // Тезисы Международной конференции-семинара «Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика (г. Новгород, 26-30 сентября 1994 г.). — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. -с. 12-14.
15. Субетто А. И. Проблема доктрины образования XXI века в контексте роста «организмичности» человечества. The Problem //Issue of Education’s of the Education’s/ Educational Doctrine in the Context of «Ordanismness» Growth of the Mankind /7 Образовательная политика на рубеже XX-XXI веков (материалы международной конференции 28 марта — 3 апреля 1994 года). Часть 6. — СПб.: Европейский Форум за свободу образования, Постоянная Комиссия по вопросам культуры Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ, 1996. — с. 62-64.
16. Субетто А.И. Образовательное общество как форма реализации императива выживаемости человечества // Политехник. Изд.СПб ГТУ.- 1995.- 19 (3144) — 27 сентября. — с. 3.
17. Субетто А.И. Судьба Российского образования — судьба России // Образование и социальное развитие региона. Изд-во АГУ (Барнаул). — 1995. — 3-4. — с. 3-6.
18. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования: грани государственной политики. — М.-Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. — с.332.
19. Субетто А.И., Чекмарев В.В. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования. — М.- Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. — с.242.
20. Субетто А. И. Предисловие. Геополитические основания Доктрины российского образования на рубеже второго и третьего тысячелетий // В кн.: В. П. Казначеев. Здоровье нации. Просвещение. Образование. — М.-Кострома: Исследовательский центр, КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996.-c.5-26. 13. Субетто А.И. Этюды философии образования (доктрина, содержание,
21. www.hse.ru/science/modern\_ed/
22. rc.edu.ru/bologna/works/
23. www.isea.ru
24. www.finec.ru/rus/academic/master/bologna/