**Yu.I. Tarsky,
O.Yu. Tarskaya**
Political Contexts of Integrative Processes in the Field of Education

The Russian education modernization policy is considered in connection with the processes of formation of the united European educational space. The authors' understanding of the problems of Russia's education system joining the Bologna Process is presented.

Key words and word-combinations: modernization, integration, education, Bologna Process.

Политика модернизации российского образования рассматривается в связи с процессами образования единого европейского образовательного пространства. Представлено авторское понимание проблем вхождения российской образовательной системы в Болонский процесс.

Ключевые слова и словосочетания: модернизация, интеграция, образование, Болонский процесс.

УДК 313.74:37
ББК 60,561.9

***Ю.И. Тарский,
О.Ю. Тарская***

ПОЛИТИЧЕСКИЕ КОНТЕКСТЫ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация российского общества протекает в условиях глобализации, выражаемой в усиливающейся взаимозависимости различных стран и частей света. Сторонники глобализации утверждают, что у России нет иного выбора, кроме становления постиндустриального общества и интеграции в атлантическую цивилизацию. Противники же, напротив, обосновывают необходимость сохранить особый исторический путь. Таким образом, возникают и конкурируют различные трактовки и подходы к оценке и видению перспектив российского общества.

Трансформационные процессы требуют переосмысления роли образования в культурно-историческом контексте, поскольку соответствующие перемены происходят и в сфере образования.

В переходные периоды своего исторического развития российская цивилизация предельно обнажает как свой традиционный характер, так и традиционные же проблемы. Сталкиваются и приходят во взаимодействие тенденции, которые сформировали два мировых региона – Восток и Запад, что находит выход в таких свойствах русского национального характера, как деспотизм, гипертрофия государства, анархизм, вольность, жестокость, склонность к насилию. В то же время в нем проявляются доброта, человечность, мягкость, доверие и искание правды; индивидуализм,

обостренное сознание личности и безличный коллективизм; национализм, самохвальство и универсализм, всечеловечность; искание Бога и воинствующее безбожие; смирение и наглость; рабство и бунт [1, с. 37]. Исследователь русского послеоктябрьского зарубежья Г. Вернадский, вслед за В. Соловьевым, связывал особенности социально-политической культуры России с ее геополитическим положением и необходимостью бороться против соседей на Западе, Юге и Востоке. «Самодержавие и крепостное право, – отмечал он, – стали той ценой, которую русский народ должен был уплатить за национальное выживание» [2, с. 396].

Особая роль в исторической устойчивости, самобытности и восприимчивости российской цивилизации принадлежит политической культуре. Идеи глобальности, всеединства и коллективности цивилизаций, выдвинутые за последнее столетие целой плеядой российских ученых, позволяют понять диалектику исторической восприимчивости и самобытности политической и управленческой культур России, ее устойчивого цивилизационного развития в процессе волнообразного преодоления ряда своих переходных периодов – системных кризисов.

Самобытность нашей цивилизации на протяжении целого тысячелетия испытывала культурное влияние различных стран Запада и Востока. Это еще раз подтверждает универсальность открытого Нильсом Бором принципа дополнительности, позволяющего устанавливать единство многообразия цивилизованного мира. Отечественная цивилизация, преодолевая в веках свои смутные времена (кризисы), достигла континентальных масштабов благодаря своей особой политической культуре, которая несет в себе коллективизм азиатских деспотий и индивидуалистские традиции западных цивилизаций. Единение этих противоположностей образует длинные исторические волны и современную кризисную социодинамику России, означающую очередную безуспешную попытку политических сил рыночного индивидуализма взять вверх над соборностью и первородной общинностью российского народа. Указанные процессы серьезно затрудняются привходящими обстоятельствами, наложением на политику политик как стратегий лоббирования групповых интересов, которые не только получают специфическое выражение, но и консолидируются в общем неприятии интеграции в Болонский процесс.

Основными глобальными тенденциями развития высшей школы, которые четко проявились в 1980–1990-х годах, являются следующие: изменение форм и моделей финансирования высшей школы; создание неуниверситетского сектора высшего образования и нетрадиционных высших учебных заведений с обучением на основе новых информационных технологий; постоянные инновации и изменения национальных вузовских систем; расширение масштабов, непрерывный поиск направлений развития высшего образования, адекватных реалиям постиндустриального общества; децентрализация управления и расширение автономии вузов и академических свобод; введение новых организационных форм вузовской науки; создание региональных систем высшего образования.

В конце прошлого столетия в ряде стран (прежде всего в США, Японии, Германии, а позднее – Великобритании и Франции) были предприняты усилия, направленные на развитие высшего образования. В результате значительно расширились его масштабы. Использовались новые механизмы и модели финансирования; осуществлены децентрализация управления и расширение автономии вузов; факультеты и кафедры вузов заменены департаментами, в рамках

которых стал использоваться междисциплинарный подход к обучению и подготовке специалистов; созданы нетрадиционные высшие учебные заведения с обучением на основе новых информационных технологий; сложились новые организационные формы вузовской науки, получил развитие неуниверситетский сектор. Данные реформы в полной мере достигли цели там, где имелись как экономические, так и организационные рычаги реформирования.

С переходом России к рыночной экономике, новой фазе социально-политического развития, потребность в интеграции российского образования в европейское и мировое образовательное пространство стала объективной реальностью. Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования потребовала выработки определенной политики на государственном уровне, которая включает в себя обоснование основных направлений, форм, методов, способов и этапов данного процесса.

Однако реформы, намечаемые федеральным центром, приобретают свою окраску и специфику в конкретных региональных условиях, что в совокупности и представляет реальный процесс вхождения российской высшей школы в Болонский процесс. Следовательно, интеграция России в единое образовательное пространство должна проходить не только на уровне государства и министерств, но и на уровне регионов и их образовательных учреждений.

Обычно понимание Болонских соглашений в дискурсах российского образовательного пространства сводится к следующим базовым положениям: переход к двухуровневой модели с отказом от жесткой связи специализаций в бакалавриате и магистратуре; система кредитов, на основе которой и осуществляется взаимозачет предметов при переходе из вуза в вуз; разработка стандартизированной системы контроля; расширение студенческой и преподавательской мобильности; самостоятельный выбор студентами траектории обучения; переход к дипломам единого образца или согласование их конвертирования. На деле сама по себе попытка построения содержания программы в виде листинга для данной ситуации ущербна.

Болонские соглашения целостны, они представляют собой не набор отдельных идей, а развертывание, по сути, одного базового принципа. Этот принцип состоит в следующем: образовательные услуги должны предоставляться пользователю в максимально удобных для него формах, месте и времени. Развертывание этого принципа предполагает прежде всего формирование единого общеевропейского, а в перспективе и мирового образовательного пространства. К сожалению, большинство российских критиков Болонских соглашений просто не понимает сути этого.

Смысл не в миграции рабочей силы, не в возможности для студентов получить знания в живом общении с теми преподавателями, которые для них наиболее нужны, независимо от своего и их местопребывания, хотя и это важно, а переход к сетевой культуре, и это, на наш взгляд, самое главное. В данном случае важнее отказ от модели иерархизированного, жестко бюрократизированного образования, каким оно было в XIX, да и в XX столетии, когда оно было подчинено задачам подготовки кадров исполнителей для промышленных предприятий и учреждений. Примечательно, что элита сохраняла для себя во многом «средневековые» учебные заведения. Полемика по этому поводу подробно проанализирована еще в начале XX в. В. Розановым [3, с. 242–246; 4, с. 186–190].

Для осмысления механизмов интегративных процессов в сфере образования представляется важным рассмотреть идею норвежского социолога С. Роккана [5], предложившего модель пространственно-территориального устройства общества.

В европейском территориальном пространстве С. Роккан выделяет четыре зоны: империи, «пояс городов», внутренние и внешние периферии. Империи и «пояса городов» исторически противостояли друг другу, внутренние и внешние периферии выступали в роли буфера между ними, придавая системе эластичность и мобильность. Подобное деление территориальных систем аналогично делению на ядро и периферию, на городской и сельский социумы, что можно также отождествить с дифференциацией на столичный и провинциальный социумы. Аналогии могут быть самыми различными: важен сам принцип территориальной дифференциации или разделения на типы поселений.

Вряд ли какой-то аспект реформирования образования в России вызвал столько полемики, как включение в Болонское соглашение. Между тем сам по себе Болонский процесс не несет в себе ничего, что можно было бы назвать радикально отличным от того действительно позитивного, что имелось в российской системе образования. Согласно совместной Декларации европейских министров образования, принятой в Болонье 19 июня 1999 г., «Европа Знаний» теперь широко признана как незаменимый фактор социального и человеческого роста и как обязательный компонент для объединения и обогащения европейского гражданства, способствующий предоставлению его гражданам необходимой компетентности для достойной встречи проблем нового тысячелетия, а также понимания общих ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

В соответствии с этим, как справедливо замечает А.Ю. Белогуров, принципы современной образовательной политики России должны включать следующие составляющие: создание условий для развития региональных образовательных систем с учетом их включенности в российское и мировое образовательное пространство; отражение в содержании образования федеральных и национально-региональных интересов; регулирование региональной образовательной политики в рамках сохранения единого образовательного пространства Российской Федерации; разработка принципов обновления содержания высшего профессионального образования с учетом тенденций развития современного высшего образования – гуманизации, гуманитаризации, вариативности, интегративности [6].

Постмодернистская модель ориентирована не на то, чтобы научить будущего работника выполнению конкретных функций, поскольку таковые все равно будут меняться слишком часто, а научить учиться, подготовить его к тому, чтобы в короткое время осваивать новые технологии. При этом фундаментальные знания нужны несколько в ином ключе, нежели это предполагалось традиционной моделью.

В средней и высшей школе XIX–XX столетий человеку пытались дать всю сумму знаний, овеществленную в технологиях, которыми он будет пользоваться. Сегодня абсурдность этой задачи очевидна, а кредиты и двухуровневая модель вытекают уже отсюда как закономерное следствие. Этим определяется и логика построения бакалавриата.

Симптоматично, что российские критики наивно удивляются его ориентации

не на специальные знания. По их мнению, бакалавриат должен быть чем-то вроде техникума, а магистратура – «полноценным» вузовским образованием (близкие по смыслу порочные идеи в СССР рубежа 1950-х – 60-х годов привели к разрыву между школьным и вузовским образованием, перемежаемыми работой на производстве, что, впрочем, имело в то время хотя бы идеологическое обоснование с точки зрения приобщения к пролетарским ценностям).

На самом деле бакалавр – не готовый немедленно приступить к работе человек. Подразумевается его краткое корпоративное обучение на рабочем месте. Собственно, именно на этой основе решается и проблема реагирования вузов на изменения в запросах предприятий на специалистов: вуз и не должен готовить работников, способных немедленно приступить к своим обязанностям, – такое положение дел могло быть реально лишь в условиях конвейерного этапа индустриального общества.

В свою очередь, магистратура отличается от бакалавриата тем, что осуществляет «заточку» профессионала под более сложные задачи. Магистр тоже не столько готовый работник, сколько потенциальный ученый, топ-менеджер, специалист, способный развивать технологии, а не просто их использовать.

Условия глобализации, усиливающейся взаимозависимости регионов требуют переосмысления роли и устройства российского образования в широком культурно-историческом контексте. Несмотря на то что трансформационные процессы сторонниками исключительности «русского пути» воспринимаются как процессы вестернизации, утраты Россией ее подлинной сущности, на самом деле интегративный потенциал Болонских соглашений лишает российскую высшую школу лишь «византизма» (по К. Леонтьеву), взламывает жесткую иерархическую систему, неадекватную демократическому устройству общества. Сам по себе Болонский процесс не несет в себе ничего, что можно было бы назвать радикально отличным от того действительно позитивного, что имелось в российской системе образования.

Открытое европейское пространство высшего образования содержит в себе богатый источник возможных перспектив, учитывающих разнообразие условий, но, с другой стороны, вызывает необходимость приложения дальнейших усилий по устранению барьеров и обновлению систем преподавания и обучения, что будет способствовать развитию мобильности и тесного сотрудничества. Естественно, идеи Болонской конвенции радикально расходятся со сложившимися практиками российского образования и потому не могут не вызвать у значительной части преподавателей и студентов отторжения. Но все это, однако, становится реальным, причем при условии не только наличия политической воли, но и изменения сознания.

Библиографический список

1. *Бердяев Н.* Русская идея // О России и русской философской культуре. М., 1990.
2. *Вернадский Г.В.* История России. Монголы и Русь. Тверь; М.,1997.
3. *Розанов В.В.* Два типа образования // *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М, 1990.
4. *Розанов В.В.* О гимназической реформе 70-х годов // *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М, 1990.

4. *Ларин С.У.* Моделирование Европы в логике Роккана // Полис. 1995. № 1.
5. *Белогуров А.Ю.* Влияние процесса глобализации на формирование регионального образовательного пространства. URL: http://region.edu3000.ru/belogurov.htm

E.P. Kortunova
The Head of School in Conditions of Education System Innovative Development

The correlation between the innovative development of the education sphere and the change in requirements for the administrative culture of educational institutions heads is shown. The current requirements for the administrative culture of school heads are considered.

Key words and word-combinations: education, innovations, the head of school, administrative culture.

Показана взаимосвязь инновационного развития сферы образования и изменения требований к управленческой культуре руководителей образовательных учреждений. Рассматриваются современные требования к культуре управления руководителей школ.

Ключевые слова и словосочетания: образование, инновации, руководитель школы, управленческая культура.

УДК 316.74:37.013
ББК 60.561.9+74.00

Е.П. Кортунова

РУКОВОДИТЕЛЬ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В инновационном сценарии развития страны российскому образованию отведена особая миссия – роль движущей силы системных изменений в социуме в целом и экономике в частности. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года оно рассматривается и как один из результатов инновационного развития, и как необходимое условие для системных изменений во всех сферах жизнедеятельности общества [1].

Вызовы современности обусловливают необходимость перехода на инновационный путь развития – следовательно, каждая школа вынуждена искать новые средства, формы, методы управления. Руководитель образовательного учреждения в этом случае выступает в роли специалиста по работе с финансами и человека, умеющего самостоятельно решать организационно-педагогические вопросы, менеджера по кадрам, психолога, хозяйственника, юриста и общественного деятеля. Особую грань его компетентности составляют такие личные качества, как коммуникативность, критичность и логичность мышления, творческие способности, а также адекватная самооценка.