

УДК 378.4

Оригинальная статья

Болонский процесс в России: социально-философский и аксиологический анализ

Д. А. Севостьянов

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: dimasev@ngs.ru

Аннотация. В статье рассматривается образовательная реальность, сформировавшаяся в нашей стране в результате присоединения к Болонским соглашениям. В частности, анализируются ценности, которые декларируются применительно к Болонскому процессу. Рассматривается приемлемость этих ценностей в российских реалиях. При исследовании ценностей применяется анализ инверсивных отношений в иерархических системах. Ценности, действующие в обществе, образуют иерархию. В этой иерархии действуют два организационных принципа, которые могут действовать согласованно, но могут и противоречить друг другу. Если один принцип противоречит другому, в системе ценностей возникает инверсия. Эта инверсия представляет собой форму отношений, которая разрушительно влияет не только на систему ценностей, но и на общество, где актуальны эти ценности. В результате на первый план выходят не просоциальные, а эгоистические ценности. Именно это происходит при насаждении в России ценностей, декларируемых Болонскими соглашениями. Так, например, одной из главнейших ценностей Болонских соглашений является общеевропейская идентичность обучающихся. Кризисы последних лет показали несостоятельность такой идентичности; на первом плане все равно находится национальная идентичность. Те же россияне, для которых референтной группой становятся граждане Евросоюза, оказываются вырванными из собственного социума. Другой декларируемой ценностью Болонских соглашений является студентоцентрированное обучение (Student-centred learning). Однако и эта ценность направлена не на поддержание отношений в социуме, а на интересы отдельного индивидуума, которые могут не совпадать с социальным заказом на обучение. Самостоятельное выстраивание образовательной траектории ограничивается отсутствием производственного опыта у обучающегося. Академическая мобильность, которая лежит в основе Болонского процесса, имеет для отечественных студентов лишь ограниченное применение. Она представляет интерес главным образом как своего рода «образовательный туризм», реальная же польза такой мобильности ограничена ввиду разрушения образовательной вертикали, которая формируется по-своему в каждом университете. Несостоятельна в отечественных условиях и идея «автономии и независимости» университетов.

Ключевые слова: Болонский процесс, система ценностей, иерархия, системная инверсия

Для цитирования: Севостьянов Д. А. Болонский процесс в России: социально-философский и аксиологический анализ // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, № 1. С. 35–44. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-13>

Original paper

The Bologna process in Russia: socio-philosophical and axiological analysis

D. A. Sevostyanov

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: dimasev@ngs.ru

Abstract. The article examines the educational reality that has been formed in our country as a result of joining the Bologna agreements. In particular, the paper analyzes the values, declared in relation to the Bologna process; it considers acceptability of these values in the Russian reality. To study values the author uses the analysis of inverse relations in hierarchical systems. The values operating in society form a hierarchy. In this hierarchy, there are two organizational principles that may work in concert, but may contradict each other. If one principle contradicts another, an inversion occurs in the value system. This inversion is a form of relationship that has a destructive effect on both the value system, and society where these values are relevant. As a result, egoistic values rather than pro-social ones come to the fore. This is what happens when the values declared by the Bologna agreements are introduced in Russia. For example, one of the main values of the Bologna agreements is the pan-European identity of students. The crises of recent years have shown the failure of such an identity; national identity is still in the foreground. Those Russians, for whom the citizens of the European Union become the reference group, find themselves torn out of their own society. Another declared value of the Bologna agreements is student-centered learning. However, this value is not aimed at maintaining relationships in society, but at the interests of an individual, which may not coincide with the social order for training. Independent building of the educational trajectory is limited by the lack of production experience of the student. Academic mobility, which is at the heart of the Bologna process, has only limited use for domestic students. It is of interest mainly as a kind of "educational tourism", but the real benefits of such mobility are limited due to the destruction of the educational vertical formed at each University in its own way. The idea of "autonomy and independence" of universities is also untenable in domestic conditions.

Keywords: Bologna process, value system, hierarchy, system inversion

Citation: Sevostyanov D. A. [The Bologna process in Russia: socio-philosophical and axiological analysis]. *Professional education in the modern world*. 2021, vol. 11, no. 1, pp. 35–44. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2021-1-13>

Введение. Как известно, в качестве одного из ключевых направлений развития отечественного образования декларируется следование обязательствам, вытекающим из присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу. Формально это присоединение состоялось в 2003 г., и прошедший с этого времени срок дает основание подводить определенные итоги.

Но дело не только в этом. Анализ и оценке подлежат не только результаты деятельности, направленной на соответствие требованиям, налагаемым участием в Болонском процессе, но и состоятельность его концептуальных положений применительно к российскому обществу. Поскольку образование представляет собой одну из главных организационных форм воспроизводства социальности и ценностной структуры общества, следует обратиться к социально-философскому и аксиологическому анализу такого явления, как Болонский процесс.

Постановка задачи. В настоящее время уже опубликовано огромное количество работ, в которых рассматриваются как положительные, так и отрицательные стороны Болонского процесса. Так, например, в нашей стране уже давно получил распространение ряд изданий, наполненных апологетикой Болонских соглашений [1; 2]. Как указывает В. С. Ермолова, для стран – участников Болонского процесса ведущими целями стали международная конкурентоспособность, подвижность и востребованность на рынке труда. Свободное перемещение студентов и преподавателей в рамках подписанного соглашения, как считается, поспособствовало тесному сотрудничеству, обмену знаниями, опытом и культурой; в то же время сохранились разнообразие и традиционность высших учебных заведений внутри каждого государства. По мнению этого автора, открывшиеся перед гражданами возможности получения качественного и актуального

образования за пределами родной страны с последующим трудоустройством повысили привлекательность европейского образования и увеличили поток способных и талантливых студентов. Отсюда следует, что Болонское соглашение представляет собой серьезный компонент многосложной стратегии политического руководства стран Европы, разработанный в свете мировой глобализации [3, с. 142].

Наряду с позитивными отзывами о Болонском процессе можно встретить и немало материалов проблемной или критической направленности. Так, М. А. Ивановой упоминается такой фактор, как противостояние индивидуализма европейцев, при котором каждый человек считается ответственным в первую очередь за себя, и истари присущего русскому народу коллективизма, где ответственность за каждого лежит на всем коллективе, поэтому необходимость в самостоятельности каждого отдельного члена сообщества в принципе отсутствует [4, с. 52] (впрочем, данный автор преподносит отечественный коллективизм скорее как подлежащий искоренению недостаток, поскольку, по ее мнению, это качество выражается в тяге к списыванию, пользованию шпаргалками и к академическому плагиату).

Ряд авторов указывает на фундаментальную чуждость Болонского процесса как такового российской управленческой и образовательной культуре. Даже, в принципе, достаточно формальный переход на систему подготовки «бакалавр – магистр» породил массу разнообразных технических трудностей [5]. Таким образом, встречаются разные оценки Болонского процесса в России, от вполне положительных и даже восторженных реакций и до обозначения его в качестве «смердяковщины» [6, с. 93] и «болонской катастрофы» [7, с. 87]. Достоинствами Болонского процесса называют возможность для конкурентоспособных российских преподавателей работать (и зарабатывать) в странах зарубежной Европы, а также возможность работать в этих странах для выпускников российских вузов. Однако и в этом случае речь идет главным образом об обслуживании экономических интересов не России, а стран Евросоюза [8, с. 415].

Как считают Э. А. Джойс и А. А. Симаков, введение Болонской системы в нашей стране ведет к уничтожению условий для качественного и доступного образования. В частности, называются такие неблагоприятные тенденции, которые, следует оговориться, никак формально не следуют из целей Болонского процесса, но на практике, увы, стали реальностью в ходе реформирования отечественного образования:

- невнятность и противоречивость требований к содержанию, методикам, целям, результатам и критериям оценки учебной деятельности,

в результате чего наработанные годами, эффективные традиционные учебные программы оказываются разрушенными;

- периодические изменения Федеральных государственных стандартов высшего образования (ФГОС), что порождает необходимость переработки огромного массива документов;

- увеличение количества всевозможных формальных процедур;

- снижение требований к качеству учебной деятельности (и, соответственно, снижение качества самой учебной деятельности);

- повышение аудиторной учебной нагрузки преподавателя до абсурдно высокого уровня (до 900 часов в год), причем в каждый «час» нагрузки преподавателя вписывается все большее количество работ, которые в результате выполняются лишь формально [9, с. 147].

Поскольку ценности, декларируемые в контексте Болонского процесса, зачастую оказываются чуждыми отечественному менталитету и укоренившимся образовательным традициям, не удивительно, что, по мнению многих авторов, до полного выполнения Россией обязательств по Болонским соглашениям «еще очень далеко». И не только потому, что этому препятствуют объективные и субъективные причины, но и потому, что мероприятия по реализации болонских реформ стали еще одной «превращенной формой» российской образовательной реальности [10, с. 9]. В данном случае речь идет о том, что вследствие несоответствия требований Болонского процесса традициям отечественного образования возобладали формальная, имитационная сторона присоединения к Болонскому процессу. Но система образования страны не может бесконечно заниматься имитацией. Так или иначе, но по прошествии стольких лет с момента подписания Россией Болонских соглашений, согласно данным социологических опросов, проведенных среди преподавателей вузов, подавляющее большинство заявляет, что отечественное образование переживает кризис, а не расцвет или подъем. Отмечается также потеря идеальной мотивации и доминирование эгоистической мотивации выпускников вузов, утрата неутилитарных аспектов деятельности университетов [11].

Методика и методология исследования.

Для того чтобы оценить целесообразность дальнейшего развития Болонского процесса в нашей стране, необходимо определиться с ценностными подходами, на которых базируется данное объединительное движение (вначале европейское, а теперь уже и вышедшее далеко за пределы собственно Европы). Система ценностей, актуальная в том или ином сообществе, образует иерархию, построенную по нескольким (минимум двум) организационным принципам. Каждый такой

организационный принцип по-своему определяет, какой из элементов иерархии должен занимать в ней главенствующую позицию, а какому следует довольствоваться лишь подчиненным положением. Пока эти принципы действуют согласованно, в данной системе сохраняются изначально заложенные в ней иерархические отношения (в принятой здесь терминологии – отношения ордера). Если же действие одного организационного принципа противоречит действию другого, возникает системная инверсия; в системе возникают противоречия, поскольку отдельные элементы в ней согласно одному организационному принципу находятся в подчиненном статусе, но согласно другому имеют право претендовать на большее. Накопившиеся таким образом противоречия способны разрушить данную систему. Если рассматривать систему ценностей, то развившаяся инверсия разрушительно действует и на тот социум, в котором действуют данные ценности.

В системе ценностей действуют два основных организационных принципа. Это, во-первых, конституциональный организационный принцип, согласно которому высшую позицию занимают просоциальные ценности, способствующие укреплению и развитию социальных связей в данном сообществе и поддерживающие само его существование. В частности, к таким ценностям, несомненно, относится культура. И это, во-вторых, мажоритарный принцип, согласно которому высшую позицию в иерархии занимают ценности, разделяемые большинством [12].

Отношения ордера в системе ценностей сохраняются до тех пор, пока в данной системе направленность обоих организационных принципов совпадает, то есть просоциальные ценности остаются важнейшими для большинства. Если же у этого большинства на первый план выходят ценности сугубо эгоистического плана, то в результате развившейся системной аксиологической инверсии обществу грозит атомизация и распад. Известно, что общество одиночек невозможно. С этих позиций и следует рассматривать концептуальные подходы, реализуемые в Болонском процессе.

Результаты. Применительно к Болонскому процессу декларируется целый комплекс ценностей. К числу таких фундаментальных ценностей, необходимых для решения проблем, с которыми сталкиваются студенты, относят общественную ответственность высшей школы и ее государственное финансирование, институциональную автономию, академическую свободу и всестороннее участие студентов и персонала во всех процессах принятия решений. Как отмечает В. И. Байденко, автор, уделивший немало сил анализу перспектив Болонского процесса в нашей стране, на практике основные элементы Болонского процесса

как элементы «ключевого» списка успеха болонских преобразований нередко игнорируются. Сюда относится, например, признание предшествующего (неформального и информального) обучения, инновационные процессы в преподавании, трудоустраиваемость, мобильность для всех, интернационализация учебной среды. Тот факт, что эти обязательства, относимые к базовым элементам Болонских соглашений, не были должным образом реализованы, с точки зрения данного автора, можно рассматривать как грандиозный провал, ставящий под угрозу настоящее и будущее Болонского процесса [13, с. 138].

Несомненно, в России Болонский процесс получил несколько иное развитие, чем это теоретически предполагалось. Однако применительно к отечественным условиям следует проанализировать вопрос, стоит ли так уж сокрушаться по поводу этого «грандиозного провала» и являются ли ценности, навязываемые России в рамках Болонских соглашений, столь уж необходимыми. Некоторые из них явно не выдержали проверку временем и не могут считаться достойными ориентирами при дальнейшем развитии образования.

Как одна из таких ценностей, базовых для Болонского процесса, рассматривается идентичность граждан Евросоюза именно как европейцев, а не только лишь как представителей тех или иных национальных государств. Однако с момента ратификации Болонских соглашений прошло немало времени, наполненного разнообразными событиями, вследствие которых многие первоначальные благие пожелания, на основании которых замышлялось вхождение в «единое европейское образовательное пространство», во многом утратили свою актуальность. Это очевидный крах европейской политики мультикультурализма и повторное повышение роли национальных государств (как реакция на глобализацию в виде возрастания националистских и изоляционистских тенденций). Это очевидная теперь невозможность из португальцев и французов, британцев и поляков сделать неких «объединенных» европейцев. Это разросшееся идеологическое противостояние, санкционное давление на Россию, в том числе (и главным образом) со стороны некоторых партнеров по Болонским соглашениям (и в наибольшей степени – со стороны стран-инициаторов этих соглашений). Это все более сильное стремление противопоставить Россию Европе и Европу – России. Не прекращало действовать и то обстоятельство, что значительная часть стран, входящих в Болонские соглашения, а также все страны-инициаторы этих соглашений являются одновременно членами блока НАТО, который создавался против России (тогда – против СССР) и продолжает функционировать в этом качестве до сих пор. В этих условиях Болонские соглашения

представляются уже в виде инструмента «мягкой силы», направленного против нашей страны. Например, деятелями либерального толка необходимость обучения российских студентов в университетах Западной Европы, в рамках программ академической мобильности, часто аргументируется тем, что оттуда они возвращаются «совсем другими людьми» – то есть, попросту говоря, людьми, лояльными не России, а «коллективному Западу». Именно этим может быть объяснено закономерное нежелание подключать к Болонскому процессу учебные заведения, которые готовят специалистов в сфере ВПК [14, с. 8]. Наконец, свою лепту в разрушение образа общеевропейской идентичности внес и кризис, вызванный пандемией коронавируса. Итак, если рассматривать в качестве ключевой ценности Болонских соглашений направленность на достижение некоторой общеевропейской идентичности, то для современной России ценность эта, по-видимому, более чем сомнительна. Во всяком случае, из русских людей невозможно сделать таких «европейцев» – для этого им пришлось бы перестать быть русскими.

В контексте вышесказанного может ли рассматриваться для жителя России обретение европейской идентичности в качестве просоциальной ценности? Очевидно, нет. Фактически это направление деятельности, которое способствует изменению собственной идентичности именно и только в индивидуальном порядке, но способствует и отчуждению субъекта от его национальной и социальной общности. Это означает, что для такого субъекта граждане его страны уже не являются референтной группой; референтность его теперь направлена на тот самый «коллективный Запад». Отечественные неолiberaлы, гордящиеся своим западничеством, слишком часто и откровенно заявляют, что им, к сожалению, достался «не тот народ», показывая тем самым, что не отождествляют себя с народом России. Отсюда следует, что восприятие данной ценности, декларированной Болонскими соглашениями, приводит к развитию аксиологической инверсии и разрушительно для российского общества. Это не значит, что в связи с этим следует каким-либо образом пренебрегать европейской культурой; но это определенно значит, что, обогащаясь этой культурой, необходимо не разрушать, а укреплять и развивать собственную национальную идентичность. Как отмечают Ю. В. Бельский и А. Л. Золкин, российский университет не может рассматриваться ни как средство интеграции в «единое образовательное пространство», потому что этого пространства уже нет, ни как идейный заслон, изолирующий отечественную культуру от мировых тенденций. Университет, по мнению этих авторов, должен стать средством достижения конкурентных преимуществ, генератором культурных смыслов,

обеспечивающих цивилизационный суверенитет России [15, с. 249].

Еще одной ценностью, продвигаемой в контексте Болонских соглашений, может быть названо, как сейчас принято писать, «студентоцентрированное обучение» (Student-centred learning). Что понимается под этим термином? Согласно либеральной парадигме образования, нашедшей свое воплощение в Болонском процессе, обучающийся строит свою будущую судьбу, что называется, под свою собственную ответственность. Он должен сам найти свою нишу на рынке труда.

Как указывает в упоминавшейся выше статье В. И. Байденко, концепция студентоцентрированного обучения включает в себя следующие положения:

- опору на активное, а не пассивное обучение;
- акцент на глубоком изучении и понимании;
- повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов;
- развитое чувство самостоятельности учащегося;
- взаимозависимость между преподавателями и учащимися;
- взаимное уважение в отношениях между учащимися и преподавателем;
- рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и учащегося.

Не будем останавливаться на том, что многие из данных положений, которые носят достаточно общий характер, успешно реализовывались в нашей стране задолго до появления Болонского процесса еще в советские времена. Однако следует обратить внимание, что самостоятельное выстраивание образовательной траектории в соответствии с собственными представлениями о будущей профессиональной деятельности способно порождать (и порождает) массу коллизий. Уровень познавательной самостоятельности, который предполагается при студентоцентрированном обучении, на практике не всегда доступен студентам. Здесь нужно видеть разницу между студентами престижных столичных университетов, куда отбираются «лучшие из лучших», и студентами менее престижных провинциальных вузов, набор в которые идет по остаточному принципу. Имеется в этом отношении также существенная разница между студентами младших и старших курсов.

Но и в самом идеальном случае возникает масса трудностей. Действительно, насколько адекватными являются представления о своей будущей профессиональной деятельности у студентов, не имеющих еще совершенно никакого опыта самостоятельной работы? А если образовательная траектория приобретает прерывистые очертания (что в рамках Болонского процесса считается совершенно нормальным), возможных проблем становится

еще больше. В целом такой подход направлен не на то, чтобы обеспечить те или иные отрасли народного хозяйства надлежащим образом подготовленными специалистами, а на то, чтобы удовлетворить частные образовательные потребности частных лиц. Разумеется, при применении такой системы в конечном итоге определенное (и даже, быть может, значительное) число выпускников вузов удостоится благожелательного внимания со стороны работодателей, но не менее значительное их количество окажется никому не нужным социальным балластом. Результатом становится напрасная трата сил, финансов и времени на такое обучение с невостребованными результатами, а также возможная социальная напряженность, поскольку люди, получившие образование, имеют определенные социальные претензии, но порой лишены возможности их реализовать. И здесь можно видеть преобладание эгоистических ценностей над ценностями просоциальными, что ведет к системной аксиологической инверсии.

В качестве одной из самодостаточных ценностей в рамках Болонского процесса преподносится также академическая мобильность. Ценность эта представляется как нечто само собой разумеющееся и не подлежащее дальнейшему обсуждению (здесь речь идет о мобильности именно студентов, а не профессорско-преподавательского состава). Действительно, на первый взгляд перспектива учиться не в одном, а последовательно в нескольких университетах, да еще в разных странах, выглядит довольно привлекательной. Но привлекательность эта фактически ограничивается тем, что вместо образования на деле предлагается некоторая разновидность образовательного туризма.

Рассмотрим причины аксиологической несостоятельности академической мобильности. Дело в том, что последовательность преподаваемых дисциплин в вузе представляет собой иерархическую систему, и вершину в ней занимает модель специалиста, требования к которой в нашей стране формулируются в соответствующем образовательном стандарте. Низшую позицию занимает ряд общетеоретических дисциплин, которые составляют необходимый фундамент для последующего изучения дисциплин специальных, также выстроенных иерархически. Но помимо того, что эти дисциплины выстроены в логической последовательности, так сказать, вообще, они должны быть согласованы и в частностях. Вместе все преподаваемые дисциплины, будучи согласованы, формируют образовательную вертикаль. Если такой согласованности нет, происходит существенная потеря эффективности учебного процесса: какой-то материал повторяется многократно и лишь навевает отвращение и скуку, а какой-то вовсе оказывается упущенным.

Необходимо заострить внимание на том, что изучение той или иной научной дисциплины в вузе всегда носит, по необходимости, частичный, выборочный характер. Прослушав курс лекций даже очень маститого профессора, посетив все полагающиеся практические занятия и прочитав всю рекомендуемую литературу (насколько это позволяет время, отведенное для самостоятельной работы), самый добросовестный студент не уравнивается в своих знаниях с упомянутым профессором. Из всего гигантского объема информации, который накоплен в рамках изучаемой научной дисциплины, студент физически может усвоить лишь определенную «выжимку». Иначе говоря, знания волей-неволей преподаются ему в адаптированном, препарированном, сокращенном виде, и при этом играют роль два фактора: во-первых, степень, а во-вторых – направленность этих сокращений. В каждом вузе при составлении образовательного контента так или иначе решается вопрос о том, что подлежит сокращению и умолчанию, а что – нет. Здесь на практике всегда формируется сложная система компромиссов, поскольку время, отведенное для обучения, не слишком велико, да и познавательные возможности обучающихся безграничны. К этому добавляется необходимость согласовывать характер этих сокращений с тем, чтобы уцелевшая от них часть контента была востребована в дальнейшем обучении и в профессиональной деятельности, чтобы общетеоретические дисциплины адекватно выполняли функции базы для изучения специальных дисциплин. Нелишне заметить, что подобные компромиссы достигаются в разных университетах по-разному, однако (в идеале) в каждом отдельном университете образовательная программа по каждому направлению подготовки должна обладать целостностью и внутренней непротиворечивостью. На практике в построении образовательной вертикали приходится сталкиваться со многими трудностями, вплоть до личных амбиций отдельных участников образовательного процесса; однако при добросовестном отношении к делу такая вертикаль все-таки так или иначе формируется. И вот в этих условиях мы изымаем студента из одного университета, где эта образовательная вертикаль организована определенным образом, и переводим его в другой, где она тоже есть, но выстроена, по-видимому, совершенно иначе. Во многих случаях студент при этом сталкивается с нехваткой тех или иных базовых знаний, поскольку его этому не учили, имеющиеся же у него знания остаются невостребованными; он зачастую просто не понимает, что от него требуется. При перемещении из одной страны в другую на это накладываются еще и ограничения, связанные с недостаточным знанием языка, на котором ведется преподавание. Иначе говоря, студент оказывается в совершенно

непривычной для себя языковой, социальной и образовательной среде и должен тратить время и силы на адаптацию. А если таких перемещений несколько, то и адаптация происходит неоднократно. Разумеется, все это способно доставить студенту массу интереснейших впечатлений и в чем-то может вполне позитивно отразиться в его субъективном восприятии, но улучшится ли от этого качество его профессиональной подготовки?

Представим себе две крайние ситуации. Первая: учебные программы двух университетов, в которых последовательно учится студент, в максимальной степени унифицированы. В этом случае перемещение из одного вуза в другой технически вполне возможно, но оно теряет всякий смысл, поскольку форма и содержание образования в том и другом случае будут совпадать. Вторая ситуация: в двух вузах используются совершенно разные образовательные программы и, как уже говорилось, по-разному выстроена образовательная вертикаль. В этом случае обучение студента, перемещающегося из одного вуза в другой в рамках программ академической мобильности, приобретает дискретный, а вернее сказать, эклектический характер: нарушается всякая последовательность учебного процесса, которую и в рамках одного вуза выстроить очень непросто. Если академические кредиты (зачетные единицы), освоенные в разных вузах, формально и зачитываются при переходе из одного университета в другой, это в действительности не создает содержательной преемственности в обучении. Не спасает здесь и пресловутый компетентностный подход, поскольку сами понятия компетенции и компетентности получили в различных профессиональных группах разнообразные толкования и разное содержательное наполнение [16, с. 7]. Действительная ценность академической мобильности (если оставить в стороне ее чисто туристическую функцию, для исполнения которой уместнее обращаться не в вуз, а в турагентство), по-видимому, заключается лишь в трех моментах:

1. Изучение иностранных языков в процессе общения с носителями языка.
2. Участие в международных научных мероприятиях (конференциях, конкурсах, олимпиадах).
3. Посещение занятий в ходе некоторого эксклюзивного спецкурса, проводимого именитым преподавателем или представителями уникальной научной школы (подобно тому как в свое время московские студенты специально приезжали в Санкт-Петербург, чтобы послушать лекцию Д. И. Менделеева).

Косвенным подтверждением того, что академическая мобильность – вовсе не такое чудесное средство для совершенствования образования, как это неоднократно декларировалось, служит ее довольно ограниченная востребованность

в странах зарубежной Европы, где расстояния между странами требуют только нескольких часов езды, границы в рамках Шенгенской зоны существуют в основном лишь номинально и препятствия для осуществления такой мобильности сведены к минимуму. Разброс доли мобильных студентов, по данным последних лет, составляет в разных странах от 5 до 39% [17, с. 160]; до полного же охвата студенческого контингента программами мобильности, несмотря на столь большую длительность применения данной практики, все равно еще очень далеко. В других случаях востребованность академической мобильности ограничивается, в частности, материальными возможностями студентов; в целом, по современным оценкам, возможности реальной (физической) мобильности есть лишь у 1% студентов, вследствие чего в качестве одного из возможных (пусть и неидеальных) решений предлагается «внутренняя интернационализация» (internationalization at home), то есть виртуальная мобильность [18, с. 123]. Что же касается физической мобильности, осуществляемой на практике в индивидуальном порядке, то и здесь можно видеть все ту же тенденцию к развитию аксиологической инверсии. В этом плане стоит обратить внимание на такой документ, как Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». В нем международное сотрудничество в сфере образования признается необходимым, однако отражено следующим образом: как «активное развитие международных связей в области науки и образования, наращивание экспорта качественных образовательных услуг, прежде всего в государства-участники Содружества Независимых Государств, повышение привлекательности образования на русском языке на мировом рынке образовательных услуг» [19]. Здесь нет указаний ни на академическую мобильность, ни на европейскую идентичность, как, впрочем, и на сам Болонский процесс, из чего можно сделать вывод, что слепое следование Болонским соглашениям крайне плохо вписывается в концепцию национальной безопасности нашей страны. Однако для того чтобы образование на русском языке было привлекательным для иностранцев, опять-таки необходима понятная для иностранных обучающихся и для зарубежных работодателей структура образовательных степеней (бакалавриат, магистратура), хотя бы и в том виде, в котором они приняты в нашей стране по результатам формального присоединения России к Болонским соглашениям.

Одним из основополагающих принципов Болонского процесса является независимость и автономия университетов. После присоединения России к Болонскому процессу в научной периодике часто можно встретить суждения о том, что Россия

с этого момента движется не к большей, а к меньшей автономии университетов [20]. Но речь ведь идет о государственных университетах, существующих главным образом за государственный же счет. Государственное финансирование при автономии университетов означает уход государства из образования; в этом случае ему отводится лишь роль источника финансирования, своего рода «дойной коровы». Разумеется, чрезмерное государственное регулирование образования (которое, как ни парадоксально, проявляется и в насаждении Болонского процесса, формально призванного это самое регулирование упразднить), как и чрезмерная бюрократизация высшей школы, не несет в себе ничего хорошего. Однако при наличии заказа со стороны государства на подготовку специалистов в определенных областях (например, при реализации национальных проектов) контроль исполнения этого заказа со стороны государства – вещь вполне логичная. К тому же следует помнить, что период, на протяжении которого Россия считается участником Болонского процесса (с 2003 г. по настоящее время), характеризовался также укреплением российской государственности, которая в приснопамятные 90-е была и вовсе под угрозой исчезновения.

Далее, не совсем понятно, что подразумевается под столь желательной «большей автономией» университетов. Вот, скажем, одно известное учебное заведение, а именно Высшая школа экономики, пользуется на удивление широкой автономией и теперь. В данном вузе до недавнего времени работал, например, один выдающийся деятель науки, упоминать имя которого лишний раз не хочется (*nomina sunt odiosa*, назовем его профессор X), прославившийся публичным высказыванием о «клоачном русском языке». Очевидно, руководство вуза разделяло такое его мнение, потому что данный маститый филолог продолжал преподавать в этом учебном заведении и далее, распространяя свое просвещенное мнение среди российских студентов и используя при этом столь элегантно охарактеризованный им русский язык. Другой, не менее яркий персонаж – назовем его профессор Y, известный своим заявлением, что Арктику нужно отобрать у России и передать «международному сообществу». Насколько данное заявление соответствует статье УК РФ 280.1 «Публичные

призывы к осуществлению действий, направленных на нарушение территориальной целостности Российской Федерации» – пусть решают юристы. Но и его позиция, по всей видимости, вполне устроила руководство вуза. И это только два наиболее «засветившихся» примера. Короче говоря, фактически «автономия и независимость университетов» в российских условиях представляет собой, к сожалению, эвфемизм, на деле обозначающий возможность открыто вести антирусскую пропаганду и антигосударственную деятельность (причем, естественно, за государственный счет). Особенно тревожно, что данная деятельность происходит в контексте воспитания студенческой молодежи.

Выводы. Присоединение России к Болонским соглашениям, даже и в той усеченной форме, в которой оно произведено, так или иначе формирует нынешнюю образовательную реальность. Отменить уже сделанное едва ли возможно; это породит еще одну «катастрофу», которая, по-видимому, лишь добьет отечественное образование. Необходим плавный, без революционных потрясений, переход к отстаиванию в отечественном образовании русской цивилизационной модели. Какова должна быть эта модель – знают лучше всего как раз те люди, которые работают в отечественном образовании и отождествляют себя именно с Россией, а не с «просвещенным Западом». При этом значимость труда преподавателя состоит вовсе не в факте оказания «образовательных услуг», как это навязывается России со стороны англосаксонской системы образования, превращающей вузы в некий аналог коммерческой организации [21]; российский преподаватель идентифицирует себя как своего рода «солдата культуры», и это составляет основу его профессионального достоинства.

Хотя российское университетское образование и зародилось в свое время фактически как дитя уже длительно существующей европейской образовательной модели, это дитя давно уже выросло и не нуждается ни в чьих поучениях. Быть в роли «присоединяющихся» и «догоняющих» не только унижительно, но и бесперспективно. Некритичное же принятие европейской образовательной системы чревато развитием тех самых аксиологических инверсий, которые приводят к разрушению не только образования, но и социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурсайнена, С. А. Медведева. Москва : РЕЦЭП, 2005. 199 с.

2. Касевич В. Б., Светлов Р. В., Петров А. В., Цыб А. В. Болонский процесс в вопросах и ответах. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 108 с.

3. Ермолова В. С. Болонская система – конструктивная мера совершенствования интеграции европейских государств на фоне мировой глобализации // *Человек и образование*. 2019. № 4. С. 141–144.
4. Иванова М. А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика // *Высшее образование в России*. 2018. № 3. С. 48–58.
5. Востриков В. Н., Лищук Е. Н., Савченко Н. В. Плюсы и минусы Болонского процесса в российском высшем образовании // *Символ науки*. 2018. № 8. С. 51–59.
6. Субетто А. И. Умозамещение как отражение капиталогенной антропологической катастрофы и предстоящие «роды действительного разума» // *Народное образование*. 2020. № 1. С. 87–107.
7. Шолохов А. В. «Болонский процесс» как генератор перманентного кризиса в российском высшем образовании // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019. № 1-1. С. 87–90.
8. Куприянов Р. В., Виленский А. А., Куприянова Н. Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // *Вестник Казанского технологического ун-та*. 2014. № 20. С. 412–416.
9. Джойс Э. А., Симаков А. А. Актуальные проблемы развития высшего образования России // *Образование. Наука. Научные кадры*. 2020. № 1. С. 145–148.
10. Мотова Г. Н. Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе // *Высшее образование в России*. 2018. № 11. С. 9–21.
11. Васкевич Т. В., Остапенко А. А. Адаптация отечественной системы высшего образования к евроинтеграции, или не пора ли осуществить импортозамещение в вузах? // *Образовательные технологии*. 2019. № 1. С. 3–30.
12. Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р. Символическая природа ценностей // *Обсерватория культуры*. 2017. Т. 14. № 2. С. 132–139.
13. Байденко В. И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // *Высшее образование в России*. 2018. № 11. С. 136–148.
14. Гребнев Л. С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В. И. Байденко и Н. А. Селезневой) // *Высшее образование в России*. 2018. № 1. С. 5–18.
15. Бельский Ю. В., Золкин А. Л. Современное образование: новации и традиции // *Вестник Московского университета МВД России*. 2020. № 1. С. 247–250.
16. Кавтарадзе Д. Н. Естественное, неестественное и противоестественное в науке и образовании: опыт включенного наблюдения // *Пространство и время : альманах*. 2018. Т. 16, № 1-2. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35648056_48462808.pdf (дата обращения: 01.10.2020).
17. Сухова Е. Е. А была ли интеграция? Некоторые итоги реформирования систем высшего образования в контексте Болонского процесса // *Вестник экономики, права и социологии*. 2019. № 1. С. 158–162.
18. Муравьева А. А., Аксенова Н. М., Ватолкина Н. Ш. Болонский процесс: пространство развития или неолиберальный проект? // *Университетское управление: практика и анализ*. 2019. № 3. С. 119–129.
19. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=100053,0&md=0.7068483306982019#001523787385733888> (дата обращения 30.04.2020).
20. Логинова М. П. Англосаксонские традиции в системе образования: образование как коммерческое предприятие // *Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2020. № 1. С. 98–106.
21. Одегов Ю. Г., Гарнов А. П. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы // *Уровень жизни населения регионов России*. 2019. № 3. С. 36–51.

REFERENCES

1. Pursiainen K., Medvedev S. A. (eds.) *The Bologna process and its significance for Russia. Integration of higher education in Europe*. Moscow, RESEP, 2005, 199 p. (In Russ.).
2. Kasevich V. B., Svetlov R. V., Petrov A. V., Tsyb A. V. *The Bologna process in questions and answers*. Saint Petersburg, St.-Petersburg Univ. Publ., 108 p. (In Russ.).
3. Ermolova V. S. The Bologna system is a constructive measure to improve the integration of European States against the backdrop of global globalization. *People and Education*, 2019, no. 4, pp. 141–144. (In Russ.).
4. Ivanova M. A. The Bologna process and students' independence: Russian specifics. *Higher Education in Russia*, 2018, no. 3, pp. 48–58. (In Russ.).
5. Vostrikov V. N., Lishchuk E. N., Savchenko N. V. Pros and cons of the Bologna process in Russian higher education. *Symbol of Science*, 2018, no. 8, pp. 51–59. (In Russ.).
6. Subetto A. I. Mind substitution as a reflection of the capitalized anthropological catastrophe and the upcoming «genera of real reason». *Public Education*, 2020, no. 1, pp. 87–107. (In Russ.).
7. Sholohov A. V. "The Bologna process" as a generator of permanent crisis in Russian higher education. *International journal of Humanities and Natural Sciences*, 2019, no. 1-1, pp. 87–90. (In Russ.).
8. Kupriyanov R. V., Vilensky A. A., Kupriyanova N. E. The Bologna process in Russia: specifics and difficulties of implementation. *Bulletin of Kazan Technological University*, 2014, no. 20, pp. 412–416. (In Russ.).
9. Joyce E. A., Simakov A. A. Current problems of higher education development in Russia. *Education. Science. Scientific personnel*, 2020, no. 1, pp. 145–148. (In Russ.).

10. Motova G. N. Double standards of education quality assurance: Russia in the Bologna process. *Higher Education in Russia*, 2018, no. 11, pp. 9–21. (In Russ.).
11. Vaskevich T. V., Ostapenko A. A. Adaptation of the national higher education system to European integration, or is it time to implement import substitution in universities? *Educational Technologies*, 2019, no. 1, pp. 3–30. (In Russ.).
12. Sevostyanov D. A., Gaynanova A. R. The symbolic nature of the values. *Observatory of Culture*, 2017, vol. 14, no. 2, pp. 132–139. (In Russ.).
13. Baidenko V. I. The Bologna process: on the threshold of the third decade. *Higher Education in Russia*, 2018, no. 11, pp. 136–148. (In Russ.).
14. Grebnev L. S. Current round of the Bologna process: Russia and not only... (based on works of V. I. Baidenko and N. A. Selezneva). *Higher Education in Russia*, 2018, no. 1, pp. 5–18. (In Russ.).
15. Bel'sky Yu. V., Zolkin A. L. Modern education: innovations and traditions. *Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2020, no. 1, pp. 247–250. (In Russ.).
16. Kavtaradze D. N. Natural, unnatural and anti-natural in science and education: the experience of enabled observation. *Space and Time: almanac*, 2018, vol. 16, no. 1-2, pp. 1–30. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35648056_48462808.pdf (accessed 01.10.2020). (In Russ.).
17. Sukhova E. E. Was there integration? Some results of higher education reform in the context of the Bologna process. *Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 2019, no. 1, pp. 158–162. (In Russ.).
18. Murav'eva A. A., Aksenova N. M., Vatulkina N. Sh. The Bologna process: a development space or a neoliberal project? *University Management: Practice and Analysis*, 2019, no. 3, pp. 119–129. (In Russ.).
19. On the national security strategy of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation on 31.12.2015 no. 683. *ConsultantPlus*. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=100053,0&rnd=0.7068483306982019#001523787385733888> (accessed 30.04.2020). (In Russ.).
20. Loginova M. P. Anglo-Saxon traditions in the education system: education as a commercial enterprise. *Bulletin of Kant Baltic Federal University. Series: Philology, pedagogy, psychology*, 2020, no. 1, pp. 98–106. (In Russ.).
21. Odegov Yu. G., Garnov A. P. Reform of Russian education: problems, results, prospects. *Standard of Living of Population in Russian Regions*, 2019, no. 3, pp. 36–51. (In Russ.).

Информация об авторе

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: dimasev@ngs.ru).

Статья поступила в редакцию 08.11.20

После доработки 18.01.21

Принята к публикации 22.01.21

Information about the author

Dmitry A. Sevostyanov – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Personnel Policy and Personnel Management, Novosibirsk State Agrarian University (160, Dobrolyubov Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: dimasev@ngs.ru).

The paper was submitted 08.11.20

Received after reworking 18.01.21

Accepted for publication 22.01.21