

**ДВЕ СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
(НА ПРИМЕРЕ ПОЛЬШИ И ГЕРМАНИИ)**

В статье проанализирован Болонский процесс сквозь призму двух стратегий интерпретации Болонской Декларации 1999 года. Кроме того, принимаются во внимание различия в способах применения Болонского процесса в системе высшего образования странами-членами Европейского Союза. В статье представлен критический взгляд на заимствование американской модели высшей школы европейскими странами.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшая школа, образовательные стратегии.

Постановка проблемы. На протяжении последних двадцати лет в Европе происходила унификация высшей школы. Направления этого процесса определены в Болонской декларации от 1999 г. Данный документ настоятельно рекомендует членам Евросоюза принять содержащиеся в нем положения. В результате происходит процесс создания Европейской зоны высшего образования, целью которой является стандартизация образования на уровне университетов. Инструменты стандартизации – Европейские квалификационные рамки, которые в различных странах трансформировались в Государственные квалификационные рамки. Данная инициатива объединяет не только страны ЕС, которым рекомендуется как можно полнее принять положения Болонской Декларации, но государства, приступившие к Болонскому процессу по собственной инициативе. Болонский процесс оценивают по-разному, даже члены ЕС, доказательством чего являются различные стратегии развития высшей школы в Польше и Германии.

Представленный анализ осуществлен на основании девяти публикаций польских и немецких авторов. В тексте использованы также положения Закона о высшем образовании Польши от 18 марта 2011 г., хотя непосредственных ссылок на него в тексте нет. Прежде всего, я опираюсь на собственные наблюдения и многолетний опыт преподавателя и менеджера высшей школы.

Таким образом, цель статьи можно определить как сравнительный анализ двух различных стратегий применения Болонского процесса в высших школах Польши и Германии. Это может быть полезным для преподавателей из стран, которые не являются членами Европейского Союза. Кроме того, мне хотелось бы представить европейскую университетскую традицию и попытаться дистанцироваться от прямого переноса модели американской высшей школы в Европу.

Аргументация. В свое время унификация образовательных системы имела место под эгидой Лиги Наций в рамках Международного бюро по образованию в Женеве. Для университетов данная попытка стала третьей (после средневековья и гумбольдтовской идеи высшей школы) унификационной тенденцией на общемировом уровне. Данная работа была продолжена и после того, как Бюро перешло под контроль ЮНЕСКО по окончании Второй мировой войны. Можно сказать, война стала причиной фактического кризиса университетов, а идея их отделения спровоцировала хаос. Это произошло вследствие разрушений в Европе, компрометации Германии как колыбели университетов, а также из-за миграции части ученых в США, где условия работы были и есть значительно лучше. Соединенные Штаты, однако, не привнесли ничего нового в идею университетов, наоборот, они перенимали европейские идеи через выпускников элитарных британских вузов (до 1939 г.), а потом через европейских научных мигрантов. Вторая половина XX века – это также очередная волна массовых либеральных или социальных движений. Наивным, хотя и благородным образом, они пытались влиять на немедленную реализацию образовательных социальных утопий: массовое довысшее образование (что оказалось реальным); равные шансы на образование (в

том числе на университетском уровне, что до сегодняшнего дня остается всего лишь желанием) [3, с. 29*; 6, с. 245**].

Уже в межвоенный период модель функционирования высшей школы в США (или же в сфере доминирования американской культуры) попала под влияние всемогущего рынка. Произошла трансформация высшей школы в фирму услуг – пункт продажи дипломов. Парадоксально, однако, но американские элитарные высшие заведения (в том числе мифический Гарвард) поддались европеизации, где идеи европейских университетов поддерживались неограниченными экономическими средствами. В то время Европа, ослабленная военными катаклизмами, разделенная, воспроизводила свою систему высшей школы (с региональными отличиями). В Западной Европе основной тенденцией были попытки интеграции, начатые в Римском Трактате 1957 года. Данный документ, а также, например, Договоры Европейского Союза (статья 126 пункт 1) содержали принцип уважения автономии и образовательных традиций объединяющейся Европы. Однако уже в 1958 г. Был утвержден принцип взаимного подтверждения дипломов [8, с. 78-82]. После кризиса 1968 г. интерес к образовательному сотрудничеству европейских стран возрос. Явление глобализации, а также массовое образование стали брать верх в европейском высшем образовании, а также в формировании европейских средних школ. Как ни парадоксально, но в большинстве случаев реформаторы, реализующие в европейских странах мировые, региональные или местные образовательные программы, перестали замечать процесс диверсификации среднего образования (его разделение на элитарное и массовое). В большинстве случаев в своих прогнозах они склонны были опираться на утопическую идею о равных образовательных возможностях, что вело за собой доступность и бесплатность средних школ. Основным эффектом студенческих бунтов поколения '68 стала массовость университетов. Университет как вуз-символ не выдержал прессинга идеологии, скрытой в идеи массовости, а также не справился с надеждами на решение дилемм социальной справедливости [8, с. 62]***.

Очередной университетской идеей как перманентной реформы в конце XX века стала Большая Карта Университетов (Magna Charta of European Universities), подписанная в Болонье в 1988 г. Я считаю, что кроме повторения четырех основных принципов, на которых базируется университет****, знаменательным является использование оборота «настоящие университеты». Насколько разумным было акцентирование именно на этом выражения, показал 1999 г., когда вновь в Болонье министры 29 европейских стран декларировали вступление в так называемый Болонский Процесс. В результате была сформулирована цель – создать в течение десятилетнего цикла Европейскую зону высшего образования. В основе Болонской Декларации лежали два процесса: первый – серия процессов, начиная с 1968 г., ведущие к массовости университетов; второй – осознание необходимости конкурентности европейского высшего образования и американского. Однако высокая толерантность в сфере унификации национальных или государственных образовательных систем, в том числе высших школ, осталась характерной чертой европейской интеграции. Не сложно заметить, что Болонская Декларация 1999 года не вполне принимала во внимание Большую Карту Университетов 1988 года. Также не сложно отождествить потенциальные последствия Болонской Декларации с влиянием американской модели высшей школы на европейские университетские традиции [4, с. 39-40].

* «Для творческих натур не существует демократии, большую науку строят большие индивидуальности, которые собираются вокруг одаренных учеников и талантливых сотрудников»

** «...университет сам по себе и как таковое не является демократическим институтом, в нем речь не о политике, а о науке»

*** Только немногие европейские реформаторы имели смелость назвать это «реальной образовательной утопией» - и все же утопией.

**** Принцип автономии и независимости, а также внутреннего самоуправления; принцип объединения дидактики с научными исследованиями; принцип академической свободы (свободы исследования и свободы образования); принцип сообщества наук (устранение конфликтов между группами наук).

Члены Европейского Союза по-разному реагировали на требования, упомянутые в болонской системе. В Европе можно встретить две стратегии. Первая имеет в виду дословное и обязательное принятие болонской модели, часто вопреки собственной традиции, а также ее потенциалу. Подобную стратегию приняла Польша. Вторая характеризуется как селективным принятием болонской модели, так и дистанцией по отношению к попыткам американизации вузов. Данная стратегия принята в немецкой системе высшей школы.

В Польше реформаторские инициативы присущи в первую очередь административному центру, его символизируют Министерство науки и высшего образования, а также персонально министр, профессор Барбара Кудрицка. Начинания министерства сводят на нет сопротивление академической среды. Противников или радикальных критиков этих перемен пытаются классифицировать как консерваторов [1, с. 39]. Закон о высшем образовании от 18 марта 2011 года содержит ряд позиций, требующих двухуровневости высшего образования. Закон вменяет польским профессорам nepотизм, коррупцию, а также на практике ограничивает доходы академических преподавателей путем запрета на совместительство (вне основного места работы на ставку). Польский законодатель, действуя под влиянием Министерства науки и высшего образования, не сбалансировал свой запрет хотя бы частичной коррекцией ставок оплаты. Министерские менеджеры игнорируют сопротивление польской профессуры, защиту университетского этики и сообщества, поскольку для них это понятия непродуктивные (они не приносят конкретных экономических эффектов). Новой религией министерских руководителей является «техноэтика». Она ограничивает или исключает диалог мастера-профессора со студентом-партнером, обожествляет электронное обучение, а также определяет контроль и его процедуры в качестве главных заданий и гаранта повышения качества (по сравнению с научными исследованиями и дидактикой). Польская академическая среда, однако, восприняла эту технологию как своеобразную игру – манипуляцию вузами [5, с. 170]. Процесс принятия Болонского процесса Польшей характеризуется тем, что рекомендации Болонской Декларации (а не приказы!) трактуются как абсолютно обязательный фактор для польских университетов.

Однако руководители польского высшего образования забывают, что качественный прыжок зависит от средних школ. Без элитарных средних школ не будет элитарных университетов. Это условие важнее огромных финансовых затрат, которые уменьшаются, а не возрастают. Данная проблема игнорируется, поскольку она пребывает в конфликте с лозунгами равенства образовательных возможностей, социальной справедливости (а также вопросами популистически понимаемой социальной поддержки студентов). В определенном смысле это путь к университетской утопии, ее невозможно достичь из-за слишком многих противоречий. Это можно оценить так: технократическая игра в образовательную находчивость совершенно не должна означать технократическую эффективность в управлении развитием высшей школы. Она уменьшает или устраняет идею университета как механизма постоянной реформы. Несомненно, это канцелярский самомаркетинг.

В немецкой стратегии принятия болонского процесса превалирует специфическая система немецкого высшего образования. Это стремление удержать относительно высокий уровень образования, несмотря на возрастающее количество студентов и вузов, а также не смотря на равномерное уменьшение финансирования университетов. Основной детерминантой здесь является возрастание количества немецких выпускников средних школ. Например, в 1960-х гг. в данной возрастной группе насчитывалось 5% выпускников; на момент подписания болонской декларации – до 25%, а на сегодняшний момент до 30%****. Это происходит параллельно с отсутствием элитарных средних школ в Германии, или же их маргинальным значением [9, с. 313-321; 8, с. 63]. Сильной стороной является удержание относительно высокого уровня немецких гимназий, которые дают возможность получить аттестат зрелости. Кроме того, вероятно, Германия дистанцируется от англосаксонской системы рейтинга школ и не стремится занять высокие позиции в них [7, с. 192 и i 201]. Она

**** Сегодня в Польше коэффициент тех, кто получил аттестат зрелости, доходит до 80%.

оставляет это американским вузам. В результате в Германии достаточно большая группа (около 50) университетов высокого уровня. Немецкие вузы ощущают уменьшение экономических затрат а также увеличение количества студентов (что типично для массовых процессов в образовании). Снижение стандартов почувствовали и сами студенты. Их реакцией стали протесты в 2003 – 2004 гг., направленные не столько против профессуры, сколько против системы управления (в первую очередь по отношению к немецким министерствам, федеральным или национальным) [4, с. 37]. Многие указывают, что немецкая академическая среда не является радикально поделенной на академический центр управления и профессорский состав. Поэтому в Германии определенно ощутима дистанция по отношению к болонской системе. Профессор Хеинц Сюнкер (Heinz Sünker) обращает внимание на «школярство университетского образования» как явление, что, по мнению немецких профессоров, ведет к замене вуза в институт обучения, то есть в нечто гораздо большее, чем продвинутая школа [7, с. 193].

Подобные предупреждения слышны в Германии из среды, которая управляет научными исследованиями (эквивалент старого польского Комитета научных исследований). Например, о риске прямого принятия болонского процесса говорил профессор Питер Грасс (Peter Gruss), выпускник элитарных немецкого и американского университетов. По его мнению, заимствование американской модели университета в Германии неоправданно и сложно; и это несмотря на то, что такие попытки предпринимаются путем принятия Болонской Декларации. Германия может потерять свою отличную университетскую традицию, однако сомнительно, что её удастся заменить американской моделью [2, с. 127]. В ФРГ достаточно своих хороших вузов вместо одного Стенфорда-на-Рейне или Гарварда-на-Эльбе. Сложно также не принимать во внимание успехи немецкого общества и немецкой экономики. Они неоспоримы, несмотря на отсутствие хотя бы одного немецкого вуза в первой двадцатке мировых рейтингов. Я также считаю, что значительно лучше в ФРГ поставлены отношения между локальными университетами и ведущими. Проблема, как сформулировать миссию локальных университетов, требует значительно большей интеллектуальной смелости, а часто и принятия на себя риска со стороны ректора и его команды. Зачастую этот вопрос плохо продуман в польских условиях, где над руководством академических вузов слишком сильно довлеет административный, министерский центр.

Представленные наброски различных концепций принятия болонского процесса в двух соседних странах, относительно крупных членах Европейского Союза, являются не только элементом компаративистики. Они также могут быть определенным ориентиром для европейских стран за пределами Евросоюза. Считаю, что фактором, который не вполне принимают во внимание, является дистанция или идентификация по отношению к европейской традиции университетов. Данная дилемма описана уже в Большой карте университетов 1988 г., где университет трактуется как поверенный европейской гуманитарной традиции. Одни лишь продуктивизм, конкурентность и прибыль не могут быть детерминантами для университета, даже в глобализующемся мире. Однако это выходит за рамки данного текста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. K. Bartnicka, *Przemiany idei uniwersytetu europejskiego w XVIII-XXI wieku*, Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki, red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
2. P. Gruss, J. Koch, *Entdecker und Pioniere*, Der Spiegel 4/2004.
3. S. Kalemka, *Ostoja tradycji i kultury*, Forum Akademickie 1/2000.
4. J. Koch, K. Thinn, *Geist gegen Gebühr*, Der Spiegel 3/2004.
5. J. Niemiec, *Wiek XXI – wiek uniwersytetów*, Pedagogika u progu trzeciego Tysiąclecia, red. nauk. A. Nalaskowski i K. Rubacha, Toruń.
6. T. Nipperdey, *Rozważania o niemieckiej historii*, Warszawa 1999.
7. H. Sünker, *Nowe spojrzenie na ideę uniwersytetu. Edukacja (Bildung), polityka a społeczeństwo*, Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian, red. nauk. J. Piekarski i D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

8. U. Świętochowska, *Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2000.
9. B. Rzeszotnik, *Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec*, Polska – Niemcy – Europa u progu XXI wieku. Problemy polityczne, gospodarcze, edukacyjne, red. nauk. K. Fiedor i M. Wolański, Zeszyt XII – Niemcoznawstwo, Wrocław 2003.

Рецензент: д.пед.н., проф. Плахотнік О.В., завідувача кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Томашевський Роман

**ДВІ СТРАТЕГІЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (НА ПРИКЛАДІ
ПОЛЬЩІ ТА НІМЕЧЧИНИ)**

У тексті проаналізовано Болонський процес крізь призму двох різних інтерпретацій Болонської Декларації від 1999 року. Окрім іншого, аналіз здійснено з огляду на відмінності у стратегіях прийняття Декларації країнами-членами Європейського Союзу. Одночасно у статті представлений критичний погляд на введення або запозичення європейськими країнами американської моделі вищої школи.

Ключові слова: Болонський процес, вища школа, освітні стратегії

Roman Tomaszewski, Doctor of historical Science, professor

**TWO STRATEGIES OF IMPLEMENTATION OF THE BOLOGNA PROCESS (IN GERMANY
AND IN POLAND)**

The text is an attempt to refer to the Bologna Process conducted through the prism of two different interpretations of the Bologna Declaration from 1999, and resulting differences in strategies of their implementation into systems of higher education of two member states of the European Union.

Also this is a critical look at permeating or borrowing of the American model in higher education institutions in European countries.

Keywords: Bologna Process, higher education, educational strategies.

trop3@op.pl