

Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2022. № 3(56). С. 32–41.
Vestnik BIST (Bashkir Institute of Social Technologies). 2022;3(56):32–41.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.47598/2078-9025-2022-3-56-32-41

СТАДИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСТВА В «БОЛОНСКОМ» ИЗМЕРЕНИИ

Татьяна Александровна Миронова^{1✉}, Людмила Олеговна Терновоя²

^{1,2}Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия

¹tanyarss@mail.ru✉

²89166272569@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется ситуация в области отечественного высшего образования, возникшая в связи с санкционной политикой стран Запада и окончанием участия российских университетов в Болонском процессе, который знаменует продвижение к единому пространству высшего образования. В статье раскрывается положение, что образовательное пространство, как и любое пространство, создаваемое усилиями людей и поддерживаемое их активным участием, является частью более широкого коммуникативного пространства и выступает продуктом коммуникативной культуры. В университетской среде эта культура имеет глубокие истоки и придерживается строящихся на их основе традиций. Авторы выделяют этапы формирования этой культуры и дают развернутые характеристики каждого из них.

Ключевые слова: высшее образование, коммуникативная культура, академическая мобильность, личностная траектория, современные студенты

Для цитирования: Миронова Т. А., Терновоя Л. О. Стадии формирования коммуникативной культуры студенчества в «болонском» измерении // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2022. № 3(56). С. 32–41. <https://doi.org/10.47598/2078-9025-2022-3-56-32-41>.

Research article

STAGES OF FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE CULTURE IN THE "BOLOGNA" DIMENSION

Tatyana A. Mironova^{1✉}, Lyudmila O. Ternovaya²

^{1,2}Moscow Automobile and Road State Technical University (MADI), Moscow, Russia

¹tanyarss@mail.ru✉

²89166272569@mail.ru

Abstract. The article analyzes the situation in the field of domestic higher education, which arose in connection with the sanctions policy of Western countries and the end of the participation of Russian universities in the Bologna process, which marks the progress towards a single space of higher education. The article reveals the provision that the educational space, like any space created by the efforts of people and supported by their active participation, is part of a wider communicative space and is a product of a communicative culture. In the university environment, this culture has deep roots and adheres to the traditions built on their basis. The authors identify the stages of the formation of this culture and give detailed characteristics of each of them.

Keywords: higher education, communicative culture, academic mobility, personal trajectory, modern students

For citation: Mironova T. A., Ternovaya L. O. Stages of formation of students' communicative culture in the "bologna" dimension. *Vestnik BIST (Bashkirskogo instituta social`ny`x texnologij)* = *Vestnik BIST (Bashkir Institute of Social Technologies)*. 2022;3(56):32–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.47598/2078-9025-2022-3-56-32-41>.

Современное общество часто называют «обществом знаний». В этом определении отразился колоссальный вклад образования в целом и высшей школы, в частности, в развитие экономики, культуры, изменение образа и качества жизни значительной части людей на нашей планете. Накопление такого гигантского образовательного ресурса можно представить в виде пирамиды. В ней мы будем находиться на подступах к вершине, которая будет становиться все более завораживающей и труднее доступной. Платформой этой пирамиды станет тот период Средневековья, который будет означать вступление Европы в совершенно новое качество бытия, когда любой серьезный шаг человека был немислим без принятия решения и его фиксации уже не варварами, а думающими, грамотными и отвечающими за свои поступки людьми.

Естественно, помимо лиц, умеющих читать, писать, вести учет, нужны были и те, что был готов разбираться в становящихся все более сложными хозяйственных отношениях. Так возникла потребность в юристах, появились знатоки римского права, преподаватели и комментаторы свода законов Юстиниана, который называли глоссаторами. В конце XI столетия одним из наиболее выдающихся среди них был Ирнерий, преподававший в Болонье, и к которому стекалось множество учеников. Школа Ирнерия и явилась местом основания в 1088 году Болонского университета (итал. *Università di Bologna*) [1, с. 493–514].

Его создание знаменовало решающий вклад в процесс выхода образования за рамки католической церкви и патронируемых ею соборных школ. При этом требуется признать заслуги данных учебных заведений в первичной систематизации учебного процесса и разделения «семи свободных искусств» (лат. *Septem Artes Liberales*) на тривиум (лат. *trivium*), состоящий из грамматики, риторики, диалектики, и квадривиум (лат. *quadrivium*), включающий арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Их изучение позволяло перейти к дальнейшей специализации в богословии, философии, каноническом праве и иных науках. Такой подход заложил базу и для территориального профилирования этих средневековых учреждений образования. В том же XI веке математику

было предпочтительно изучать в Камбре, медицину — в Туре, а музыке лучше всего было учиться в Меце.

Благодаря наличию таких образовательных уклонов стало формироваться то, что в наши дни назовут академической мобильностью. Выдающийся литературовед и переводчик М. Л. Гаспаров, комментируя лирику вагантов, которые в XII столетии являлись отнюдь не представителями культурных низов, а, наоборот, культурных верхов, подчеркивает то обстоятельство, что первые европейские университеты не были прямыми потомками соборных школ. Стекавшаяся со всех концов Европы в новые учебные заведения масса молодежи была настолько пестрой и многолюдной, что для ее обучения необходимы были иные формы организации. Но тех же молодых людей отличала еще и разборчивость, проявляющаяся в том, что они ценили не столько место обучения, сколько — личность преподавателя. Гаспаров пишет, что «и учителя и ученики были обычно пришельцы, люди бесправные; чтобы оградить свое право на существование, они должны были соединиться в корпорацию и испросить у папы привилегию о своих правах, которую тот охотно давал. Такие корпорации учителей-магистров и учеников-школяров и были первыми европейскими университетами: в XII веке так сложились старейшие среди них, Парижский и Болонский, в XIII веке за ними последовали Оксфордский, Кембриджский, Тулузский, Саламанкский и целый ряд других. Университеты были, таким образом, изъяты из-под власти местных светских и даже духовных властей... Такая корпоративная организация (подкрепляемая наличием землячеств и коллегий разного рода) крепко сплачивала этот сбродный люд в единое ученое сословие» [2, 445–446].

Постольку история такой модели университетского образования началась с Болоньи, то, отдавая дань родоначальнику европейских университетов, можно говорить о том, что и сама стилистика учебной организации, и дух студенческого корпоративизма формировали первый исторический этап того процесса, который на рубеже II и III тысячелетий станут называть Болонским [3]. Фактически этот период длился до середины XX века. И хотя по-

степенно университеты уходили от ограниченности специальностей и догматизма преподавания, а само университетское пространство при сохранении его разрозненности выходило за границы Старого Света (в Северной Америке Гарвардский университет (англ. *Harvard University*) в городке с символическим топонимом «Кембридж» был основан переселенцами 8 сентября 1636 г.), они во многом сохраняли приверженность изначальным порядкам и основанным на них традициям.

Началом второго этапа общеуниверситетского процесса можно считать учреждение 4 декабря в 1948 г. Свободного университета Берлина (нем. *Freie Universität Berlin, FU Berlin* или *FUB*) в берлинском районе Далем, расположенном в американском секторе оккупации. Создание университета разворачивалось в фоне эскалации Берлинского кризиса и сопровождающих его ограничений передвижения берлинцев между советской зоной оккупации и зонами союзников. Это затрудняло обучение студентов, проживающих в зонах союзников, в основанном в 1809 году Берлинском университете Гумбольдта (нем. *Humboldt-Universität zu Berlin, HU Berlin*, лат. *Alma Mater Berolinensis*). Он находился в советском секторе и возобновил процесс обучения студентов в 1946 году. В западных зонах высказывались претензии и к характеру учебного процесса, который вводился на территориях, подконтрольных Советскому Союзу. Летом 1948 г. в зонах союзников начинаются студенческие волнения, формируется комитет, обращающийся к общественности с манифестом об учреждении Свободного университета Берлина. В восточной зоне студенты, обучающиеся в Берлинском университете, выступили против появления нового учебного заведения из-за острой политизации этого процесса. Мунципалитет Большого Берлина предоставил новому учебному заведению беспрецедентно широкие права самоуправления, в том числе с участием студентов. Кроме того, университету был присвоен статус субъекта публичного права и установлено подчинение университета исключительно попечительскому совету, в который вошли шесть представителей земли Берлин и три представителя самого университета, включая обучающихся в нем студентов.

По сути, новая модель университетской коммуникации, получившая название «берлинской», была очень далеким продвижением вперед по сравнению с изначальной «болонской» университетской системой. Это выразилось и в расширении смыслов девизов университетов. Девиз Свободного университета включил в себя девиз Гарварда «*Veritas*» («Истина»), но добавил к ней идеи справедливости и свободы и стал звучать, как «*Veritas — Iustitia — Libertas*». Среди преподавателей Свободного университета можно найти фамилию философа и социолога, идейного вдохновителя «новых левых» Герберта Маркузе, а среди студентов — Руди Дучке, одного из организаторов студенческих протестов в странах Запада в 1960-х годах.

В целом, характер второго этапа университетских коммуникаций был определен несколькими важнейшими процессами, имеющими противоположную направленность. Первый из них касается активного влияния на суть обучения, жизненные планы выпускников научно-технической революции. Этот процесс размыкал рамки высшей школы, требовал ее большей открытости, быстрого реагирования на инновации. Второй процесс был обратным, он укупоривал вуз в рамках, установленных миропорядком холодной войны. А компенсацией отсутствию беспрепятственного передвижения студентов стран Запада и Востока явилась активная подпитка и западных университетов, и экономики талантливыми молодыми людьми из стран Азии, Африки, Латинской Америки, известная как «утечка мозгов» (англ. *brain drain*), в то время не заменяемая эвфемизмом «интеллектуальная миграция».

Третий этап уже собственно Болонского процесса (англ. *Bologna Process*) был открыт в 1999 году подписанием министрами образования 29 европейских государств Болонской декларации об обеспечении сопоставимости стандартов и качества квалификации высшего образования [4]. Среди объективных факторов, вызвавших такое стремление к сближению национальных высших школ и формирование общего пространства высшего образования, главным было развитие идеи научно-технического прогресса. Под влиянием инфор-

мационных трансформаций кардинально преобразовывались практически все компоненты обучения в высшей школе. Если данный фактор имел общемировое, глобальное наполнение, то второй был следствием региональных процессов. В Европе после окончания холодной войны ускоренными темпами шло расширение Европейского союза: в 1995 году его членами стали Австрия, Финляндия и Швеция, а на пороге уже находились государства Восточной Европы и Балтии. Общее пространство образования представлялось необходимым условием для повышения конкурентоспособности Старого Света. Организационно такое пространство — Единое пространство высшего образования (ЕПВО, англ. *European Higher Education Area, EHEA*) — было оформлено в марте 2010 г. на конференции министров образования Европы «Будапешт — Вена».

Когда в сентябре 2003 г. на Берлинской встрече министров образования европейских стран Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу, то данный шаг расценивался как важнейший шаг отечественной университетской системы в европейское пространство высшего образования, открытие перед российскими высшими учебными заведениями и научными учреждениями завораживающих перспектив международного сотрудничества не только на европейском региональном, но и на глобальном уровне. Безусловно, этот шаг нельзя было назвать опрометчивым и неподготовленным. Для его осуществления был проанализирован некоторый опыт, произведено сравнение диалектики европейского и российского, в значительной части советского и в меньшей части дореволюционного, высшего образования, услышаны мнения отечественных специалистов и европейских экспертов из Германии, Франции, Италии, Нидерландов и других государств, которые представляли исключительно позитивные цели структурных реформ европейского высшего образования в свете реализации Болонского соглашения. На этом основании доказывалась объективная необходимость интеграции России в европейское и мировое образовательное пространство, перехода к многоуровневому высшему образованию, изменения требований, предъявляемых к качеству подготовки выпускников

вузов, технологий и оценочных средств аттестации студентов [5].

За два десятилетия пребывания в Болонском процессе его российские участники пережили несколько стадий, свидетельствующих о постепенной переоценке его значимости. В отечественных образовательных реалиях в условиях западных санкций, когда обнаружилась реальная угроза утечки наиболее творческих выпускников, преподавателей и исследователей. Стала понятной лишь видимость желания признания российских дипломов за рубежом. Также возросла опасность окончательно потерять несколько, казалось бы, не истрепанных ни временем, ни реформами фрагментов отечественной системы высшего образования.

Критика Болонского процесса шла сверху, т. е. от политиков и чиновников, но не менее резко высказывались и сами студенты и их родители. Весной 2022 г. результаты исследования, проведенного аналитиками компании SuperJob, показали, что более половины опрошенных являются сторонниками возвращения к классической пятилетней системе высшего образования. А всего в ходе исследования было опрошено более полутысячи студентов и их родителей из 381 населенного пункта страны [6]. В итоге 66 % участников опроса высказались против двухступенчатой системы получения высшего образования, состоящей из бакалавриата и магистратуры. Противоположную позицию о сохранении Болонской системы выразили лишь 10 % опрошенных. Наибольшее число сторонников традиционной пятилетней системы образования обнаружилось среди респондентов старше 45 лет (72 % в данной группе), а также среди тех, кто имеет высшее образование (73 %). Идею отмены Болонской системы поддержали 44 % опрошенных студентов, а за сохранение данной системы высказались только 29 %. И при этом именно за отказ от двухступенчатой системы высшего образования выступает подавляющее большинство родителей учащихся выпускных классов (93 %), собирающихся подать документы в вузы.

Безусловно, и без присоединения к Болонскому процессу в российском высшем образовании за эти два десятилетия происходили бы

серьезные изменения. Причем вектор перемен был бы выстроен в том же самом русле, что и нацеленность на трансформацию Болонского процесса. Это диктовалось теми социально-экономическими, политическими и духовными потребностями, которые формировались в условиях создания новой модели экономики, кардинально иного качества коммуникаций, выстраивания национальной системы ценностей.

Во-первых, любая современная образовательная система должна включать множество разнородных элементов. Чем больше форм обучения и его уровней, тем шире возможности у каждого человека любого возраста реализовывать собственные образовательные, а с ними и жизненные профессии [7, с. 176–192]. Одновременно с этим государство также получает достаточно мощный инструмент придания всей системе образования большей гибкости и адаптивности к переменам. Сейчас мало кто помнит, что в России реализация принципа «бакалавриат — магистратура — аспирантура», составляющего одну из опор многоуровневой системы высшего образования, началась даже до формального старта Болонского процесса в Европе [8]. Основанием для нововведений явилось заявление Международного бюро просвещения (англ. *International Bureau of Education*), сделанное в 1988 году, о недопустимости признания пятилетних дипломов выпускников советских вузов на уровне магистров из-за того, что их подготовке не предшествовал уровень бакалавра. Поскольку иного, чем специалитет, уровня подготовки в стране не было, то выпускники советских вузов автоматически лишались возможности работать за рубежом, а, следовательно, иностранные студенты оказывались незаинтересованными учиться в СССР. Данное заявление структуры ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, англ. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*) большее всего сказалось на практике привлечения зарубежных учащихся в Университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (УДН), ибо в этом документе даже содержалось прямое указание на непризнание дипломов его иностранных выпускников

вследствие отсутствия в нем бакалавриата. После обращения ректора УДН В. Ф. Станиса в связи с текстом этого заявления Международного бюро просвещения в Министерство высшего и среднего специального образования СССР в 1989 году был издан приказ, разрешающий в порядке эксперимента обучение в Университете дружбы народов по системе «бакалавр — магистр 4 + 2 года». Вскоре после распада СССР Государственным комитетом по науке и высшей школе Российской Федерации (ГКНВШ) было разработано временное Положение о бакалавриате и магистратуре в Российской Федерации, действовавшее до 2008 года. Многоуровневая структура высшего образования была зафиксирована в Законе «О высшем и послевузовском образовании в Российской Федерации», принятом в 1996 году [9]. К 2000 году в почти двух сотнях вузов России наравне со специалитетом реализовывались программы бакалавриата и магистратуры.

Поэтому можно утверждать, что мы имеем не только зарубежный, но и отечественный опыт многоуровневой подготовки выпускников высшей школы. И более того, он дает основание утверждать, что к выбору модели обучения по программам бакалавриата и магистратуры российские университеты подходили вдумчиво, учитывая все особенности будущей профессии. Например, в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) обучение в специалитете предлагается по таким направлениям подготовки, как: «Автомобильная техника в транспортных технологиях», «Военные гусеничные и колесные машины», «Наземные транспортные комплексы ракетной техники», «Наземные транспортные средства и комплексы аэродромно-технического обеспечения полетов авиации», «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные средства и оборудование», «Строительство автомагистралей, аэродромов и специальных сооружений», «Тампоженная логистика». Легко понять, что получение образования по перечисленным специальностям требует не только приобретения весьма широких знаний, но и коммуникативных навыков, которые студент развивает с каждым новым курсом, проходя практику,

становясь старше и лучше понимая свое место в социуме.

Во-вторых, для функционирования любой эффективной системы важно не только наличие в ней необходимых элементов, но и условий для их развития. Ход этого процесса не может быть одинаковым для всех участников. Так, в модели европейской интеграции предусматривался ее разноскоростной характер [10]. Показательно, что этот процесс имел разные названия: «Европа разных скоростей», «Европа меняющейся геометрии», «Европа *a la carte*» и прочие, которые в совокупности очень точно передавали необходимость подстройки каждого элемента системы под действие всех остальных. Суть «гибкой интеграции» обнаруживается и в образовании, в первую очередь высшем. Здесь, сравнивая российский опыт с европейским в контексте возможностей участников Болонского процесса унифицировать свои образовательные стандарты, добиться гармонии понимания разнородных компетенций выпускников высшей школы, сформировать устойчивые каналы академической мобильности и т. д., следовало помнить о тех самых разных скоростях. Хотя в забег к знаниям отправляются все участники, их тактики по достижению цели могут не совпадать. Не случайно афоризм Льюиса Кэрролла, озвученный посредством его Черной Королевы из «Алисы в Зазеркалье», что приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте, в англоязычном варианте дал основание сформулировать «Гипотезу Красной Королевы» по тому цвету, что был в английских шахматах времени Кэрролла ближе к красному, а в русском варианте королева и отмеченное ей правило оставались, как и шахматные фигуры, черными.

Такая игра цветов этого сказочного персонажа метафорично передает напоминание о том, что как всякое отдельное явление, помещенное в новую среду, система высшего образования любого государства будет реагировать на нее не так, как другие подобные системы. Продвижение к «обществу знания» в русле Болонского процесса изначально должно было оставлять не только больше свободы выбора для национальных систем и даже конкретных университетов, но и было необходи-

мо не просто определить это своеобразие как норму, но и сформировать культуру изучения национальной специфики. Это бы помогло наладить межуниверситетские обмены, вовлечь студентов, распространить практику общения обучающихся, преподавателей и исследователей разных стран не только во время учебного процесса, но и в неаудиторное время. Вместо этого Болонский процесс стал превращаться в подобие Прокрустова ложа, отсекая части целого от несовпадающих с его лекалами образовательных моделей.

В-третьих, в числе главных идей и, более того, ценностей Болонского процесса выступает увеличение скорости и амплитуды академической мобильности, ее насыщение новыми участниками. Она была своеобразным двигателем университетского движения с самого его зарождения. То, что на стадии формализации Болонского процесса такая мобильность была не просто декларирована, но и закреплена в его основополагающих документах, стало особенно привлекательным для российской высшей школы. Несмотря на возросшее число научных конференций с участием российских специалистов, их публикаций в зарубежных изданиях, числа российских студентов, обучающихся в зарубежных университетах, заметной отдачи от этих действий ни для реального сектора экономики России, ни для ее университетов, ни для самих студентов и преподавателей не наблюдалось. Все эти мелкие результаты расширения контактов с иностранными учебными заведениями не способствовали повышению места российских университетов в мировых рейтингах, в частности, по версии британского издания *Times — Higher Education Education World Reputation Ranking*. К сожалению, данные глобальных рейтингов в сфере высшего образования рассматриваются в качестве своеобразного сертификата успеха учебного заведения, служа основанием для развития с ним взаимовыгодных контактов, инвестиций, выбора как места учебы, завязывания и укрепления научных и деловых связей, а территории университета — как центра культурных и спортивных мероприятий не только для местного сообщества, но и для региона, государства.

Следует обратить внимание на позитивное наполнение самой идеи академической мобильности. Поэтому ее важно развивать не только на международном уровне, чему некоторое время будут препятствовать санкции коллективного Запада, но и на внутрirosсийском. В этом плане академическая мобильность может брать пример с внутреннего туризма, который в условиях санкционных ограничений получил новые импульсы для развития. Поскольку образовательный туризм представляет собой одну из наиболее привлекательных для обучающихся новейших педагогических технологий, то его можно вписать в программы академической мобильности, соединив задачи обучения студентов и расширения их кругозора, знакомства с культурой других регионов России, что будет способствовать не только формированию представлений об истории, обычаях, традициях этих территорий, но и развивать коммуникативную культуру, включая в нее элементы как профессионального общения, так и общекультурного.

В-четвертых, сам переход на многоуровневую систему образования стал ответом на запрос общества в специалистах, прежде всего владеющих практическими навыками, умеющих быстро подстроиться под задачи конкретного производства. Бакалавриат отвечал этому запросу, оставляя за рамками учебных программ множество теоретических дисциплин и настраивая студентов на ускоренную адаптацию на работе. Но возникало множество издержек этой модели подготовки, которые стали обнаруживаться на достаточно длинном сроке ее реализации. Больше всего обеспокоенности не только у педагогов, но и у значительной части общества стала вызывать девальвация знания [11].

Первый проректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» В. В. Радаев эту обеспокоенность выразил в названии своей монографии «Преподавание в кризисе» [12]. Одной из ключевых проблем высшего образования он называет неготовность студентов читать и разбирать сложные академические тексты, что особенно негативно проявляется в социальных и гуманитарных науках. В советской системе преподавания почти весь учебный процесс

строился на изучении текстов. Это давало основание не только видеть весь мир как текст, но и применять инструментарий герменевтики к его анализу [13, с. 156–176; 14, с. 180–185]. Та часть коммуникативной культуры, которую составляла культура книжная, сжимается наподобие шагреновой кожи в одноименном романе Оноре де Бальзака. Знания студентов становятся более поверхностными, а вслед за этим пропадает стремление задавать сложные вопросы.

В своей книге Радаев также обозначает болезненную коммуникативную проблему, которая выводит преподавателя из поля внимания студента, где господствуют всяческие гаджеты, а воздействие педагога блокируется таким явлением, которое в мае 2012 г. на съезде литературоведов, писателей и поэтов, устроенном рекламным агентством McCann в Университете Сиднея, было названо фэббингом (англ. *phone* — телефон и *snubbing* — пренебрежительное отношение), означающее привычку постоянно отвлекаться на гаджеты во время разговора с собеседником, а в данном случае с преподавателем или однокурсниками, вовлеченными в выполнение учебного задания.

То, что наличие магистратуры позволяет прерывать ход обучения, не является ни преимуществом, ни трагедией. Этот перерыв дает возможность индивидуализировать обучение. Для многих выпускников бакалавриата период между этими двумя формами образования, посвященный приобретению практических умений и навыков, исключительно полезен. Он позволяет сделать выбор специальности, по которой предстоит продолжить обучение в магистратуре, более осознанным. Но в то же время отдаление этого выбора по модели героини книги Маргарет Митчелл «Унесенные ветром» Скарлетт О'Хары «Подумаю об этом завтра» может отодвинуть его на столь долгую перспективу, что продолжения и не следует.

В-пятых, выше отмечались сложности нового порядка, с которыми приходится сталкиваться преподавателю высшей школы в общении со студентами. Частично их преодолению может способствовать изменение самого характера педагогической деятельности, умень-

шение формализма в подаче материала, использование новых технологий, визуализация передаваемой информации. Все это уже достаточно прочно вошло в арсенал современных преподавателей. Но при этом должен меняться и сам стиль преподавания, а педагог в одном лице должен совмещать преподавательские функции с компетенциями коуча, тренера, эд-вайзера (куратора) [15].

Можно задать вопрос, а где среди этих ролей находится роль ученого? В ответе на этот вопрос раскрывается еще одно несовпадение российской модели организации науки и высшего образования с той практикой, которая сложилась в государствах, входящих в Болонский процесс, а также той позицией, которая позволяет зарубежным университетам за счет ведомых ими научных исследований занимать высокие позиции в международных рейтингах. Исторически в Российской империи, а затем и в Советском Союзе основной научный потенциал концентрировался внутри и вокруг Академии наук. Многие выдающиеся ученые, работающие в структурах Академии, параллельно преподавали в университетах, но чаще эта учебная активность ограничивалась специальными курсами, руководством аспирантов и консультированием докторантов, работой в диссертационных советах. Такую же практику развивали отраслевые научно-исследовательские институты, выступающие флагманами научных инноваций, востребованных реальной экономикой.

Когда Россия заявила о приверженности ценностям Болонского процесса, оказалось, что от университетских преподавателей помимо их профессиональных педагогических компетенций требуются еще и научные компетенции, подтверждаемые публикациями в высокорейтинговых изданиях. Это имело, как минимум, два отрицательных последствия. Первое: резко возросла нагрузка преподавательского состава высшей школы часто в ущерб совершенствованию педагогического мастерства. Второе: продвижение по пути науки требует колоссальной энергии, сосредоточения на исследуемой проблеме. Если речь идет о преподавателе, то при этом он вынужден ограничивать те коммуникации, которые у него устанавливаются со студентами. А именно они составляют

одну из основных ценностей университетской жизни.

После того, как в апреле 2022 г. государства-участники Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) выступили с заявлением о приостановке прав России на участие во всех его мероприятиях, приостановив этим пребывание российских высших учебных заведений в Болонском процессе, все шлюзы, перекрывающие открытое течение дискуссии о плюсах и минусах участия России в нем, перестали сдерживать поток накопившихся претензий. При этом признаются положительные стороны этого процесса, которые не должны быть изъяты при создании «постболонской» модели высшего образования.

Выделим среди них лишь те, которые касаются формирования коммуникативной культуры студенчества. Прежде всего, обращаясь к истории первых университетов, следует отдать дань тем корпоративистским началам, которые помогали поддерживать достаточно сложную жизнь и студентов, и преподавательского корпуса. Одним из важнейших элементов этого корпоративизма было университетское самоуправление с активным участием обучающихся. В российских университетах эти корпоративистские основы провозглашались Университетским уставом 1863 года, но уже следующим таким документом — Уставом 1884 года — были упразднены. Функции органов студенческого самоуправления в советские годы брал на себя комсомол, но это была идеологическая организация, а не профессиональная. Сейчас функционируют студенческие профсоюзы, однако, их сложно назвать эффективными институтами коммуникации. Поэтому то, что подпитывало дух студенческого корпоративизма первых европейских университетов, должно быть изучено и адаптировано к современным российским реалиям. Также важно содействовать поддержанию вертикальных связей молодых людей, желающих поступить в тот или иной университет и обучающихся в нем в настоящее время, с его выпускниками, популяризировать опыт действующих во многих университетах ассоциаций выпускников.

Далее, в основе Болонского процесса лежит свобода выбора обучающимися не толь-

ко жизненного пути, но и модели получения образования, необходимого для реализации этого выбора. Вокруг отечественных университетов требуется создать такое коммуникационное поле, которое помогало бы в таком выборе еще на стадии поступления в высшую школу. Если брать опыт МАДИ, то можно выделить практику организации «Университетских суббот», когда преподаватели читают открытые лекции по наиболее острым темам.

Выше уже отмечались достижения Болонского процесса в продвижении идеи академической мобильности. Отметим, что мобильность может иметь самый разный характер и реализовываться в различные сроки. Поэтому возможны межуниверситетские проекты не только по обмену студентами и преподавателями, но и по организации совместных проектов: летних и зимних лагерей, экспедиций, поисковых отрядов, фестивалей исторической реконструкции и пр.

За годы пребывания российской высшей школы в Болонском процессе произошло понимание того, что достичь успехов в решении задач национального масштаба невозможно без создания реальных условий для студентов, преподавателей и исследователей вузов по расширению своих знаний и познанию мира во всем его многообразии, в том числе многообразии социального, экономического, политического, духовного опыта.

Найденные на этом пути инструменты интеграции в мировое пространство выпускников вузов будут способствовать формированию сети контактов, как межрегиональных, так и международных, на уровне профессиональных связей в самых разных областях. Как отечественный, так и мировой опыт убедительно подтверждают, что личные связи содействуют реализации любых проектов, в том числе интеграционных, столь важных для современной и будущей России.

Список источников

1. Покровский И. А. Болонский университет и глоссаторы // История римского права. М. : Статут, 2004. С. 493–514.
2. Гаспаров М. Л. Поэзия вагантов // Поэзия вагантов. М. : Наука, 1975. С. 421–514.
3. Терновая Л. О. Студенческий корпоративизм: испытания на прочность. М. : ИНФРА-М, 2019. 383 с.
4. Болонский процесс. Основополагающие материалы / пер. с англ. А. К. Бурцева ; составители: А. К. Бурцев, В. В. Звонова. М. : Финансы и статистика, 2007. 86 с.
5. Гретченко А. И., Гретченко А. А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М. : Кнорус, 2009. 432 с.
6. Исследование: отказ от Болонской системы поддерживают 66% россиян // РИА НОВОСТИ : сайт. URL: <https://ria.ru/20220411/obrazovanie-1782847809.html>. Дата публикации: 11.04.2022.
7. Вознесенский И. С. Бабушки тоже хотят учиться: Как быть? // Практики развития 1.0.: вызовы, концепции, смыслы : сборник / ред.-сост. М. Кукушкин. М. : Смысл, 2018. С. 176–192.
8. Емельяненко А. Взять лучшее: Президент РУДН Владимир Филиппов о новых моделях высшего образования // Российская газета. 2022. 7 июня.
9. «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» : Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ : посл. ред. // КонсультантПлюс : сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446
10. Багаева А. В., Терновая Л. О. Правовые основы европейской интеграции : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2020. 295 с.
11. Герасимова Е. Книжная культура уходит из высшего образования // Независимая газета. 2022. 8 июня.
12. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. М. : ИД Высшей школы экономики, 2022. 200 с.
13. Багаева А. В., Терновая Л. О. Герменевтический подход к пониманию международных отношений // Герменевтика как метод социального познания : учебное пособие / ред. Э. Д. Коркия, И. Н. Чудновская, А. К. Мамедов и др. М. : КДУ, Университетская книга, 2021. С. 156–176.
14. Терновая Л. О. Международные отношения как текст // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 2. С. 180–185.
15. Вознесенский И. С. Учим персональной эффективности : пособие для педагогов и тренеров. М. : Изд-во МАДИ, 2019. 216 с.

References

1. Pokrovsky I. A. University of Bologna and glossators. *Istoriya rimskogo prava = History of Roman law*. Moscow: Statut; 2004. P. 493–514. (In Russ.).
2. Gasparov M. L. Poetry of vagants. *Poe`ziya vagantov = Poetry of vagants*. Moscow: The science; 1975. P. 421–514. (In Russ.).
3. Ternovaya L. O. Student corporatism: strength tests. Moscow: INFRA-M; 2019. 383 p. (In Russ.).
4. Bologna process. Fundamental materials / transl. from English by A. K. Burtsev; compilers: A. K. Burtsev, V. V. Zvonova. Moscow: Finance and statistics; 2007. 86 p. (In Russ.).
5. Gretchenko A. I., Gretchenko A. A. Bologna Process: Integration of Russia into the European and World Educational Space. Moscow: Knorus; 2009. 432 p. (In Russ.).
6. Research: 66% of Russians support the rejection of the Bologna system. RIA NEWS: site. (In Russ.). Available from: <https://ria.ru/20220411/obrazovanie-1782847809.html>. Publication date: 11 April, 2022.
7. Voznesensky I. S. Grandmothers also want to learn: How to be? *Praktiki razvitiya 1.0.: vy`zovy`, koncepcii, smy`sly` : sbornik / red.-sost. M. Kukushkin = Development practices 1.0.: challenges, concepts, meanings: collection / editor-compiler M. Kukushkin*. Moscow: Meaning; 2018. P. 176–192. (In Russ.).
8. Emelyanenko A. Take the best: RUDN University President Vladimir Filippov on new models of higher education. *Rossijskaya gazeta = Russian newspaper*. June 7, 2022. (In Russ.).
9. "On higher and postgraduate professional education": Federal Law dated August 22, 1996 No. 125-FL: last. ed. ConsultantPlus: site. (In Russ.). Available from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446
10. Bagaeva A. V., Ternovaya L. O. Legal foundations of European integration: the textbook for undergraduate and graduate students. 2nd ed., rev. and additional. Moscow: Yurayt; 2020. 295 p. (In Russ.).
11. Gerasimova E. Book culture is leaving higher education. *Nezavisimaya gazeta = Independent newspaper*. June 8, 2022. (In Russ.).
12. Radaev V. V. Teaching in crisis. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics; 2022. 200 p. (In Russ.).
13. Bagaeva A. V., Ternovaya L. O. Hermeneutic approach to understanding international relations. *Germenevtika kak metod social`nogo pozvaniya : uchebnoe posobie / red. E`. D. Korkiya, I. N. Chudnovskaya, A. K. Mamedov i dr. = Hermeneutics as a method of social cognition: textbook / ed. by E. D. Korkiya, I. N. Chudnovskaya, A. K. Mamedov et al*. Moscow: KDU, University book; 2021. P. 156–176. (In Russ.).
14. Ternovaya L. O. International relations as a text. *Srednerusskij vestnik obshhestvenny`x nauk = Central Russian Bulletin of Social Sciences*. 2014;(2):180–185. (In Russ.).
15. Voznesensky I. S. We teach personal effectiveness: a guide for teachers and trainers. Moscow : MADI publishing house; 2019. 216 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Т. А. Миронова — старший преподаватель кафедры социологии и управления;
Л. О. Терновая — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социологии и управления.

Information about authors

T. A. Mironova — Senior Lecturer of the Department of Sociology and Management;
L. O. Ternovaya — Doctor of Science (Historical), Professor, Professor of the Department of Sociology and Management.

Статья поступила в редакцию 13.09.2022; одобрена после рецензирования 22.09.2022; принята к публикации 26.09.2022.

The article was submitted 13.09.2022; approved after reviewing 22.09.2022; accepted for publication 26.09.2022.