

Крупенникова Л.Ш.

**АНГЛОСАКСОНСКАЯ  
И АМЕРИКАНСКАЯ МОДЕЛИ  
ОБРАЗОВАНИЯ.  
БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС  
(СРАВНИТЕЛЬНО-  
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

**Аннотация:**

*Автором проводится сравнительно-социологический анализ англо-саксонской и американской моделей образования в свете Болонского процесса.*

**Ключевые слова:**

*Образование, англосаксонская модель образования, американская модель образования, Болонский процесс.*

Krupennikova L.S.

**ANGLO-SAXON  
AND AMERICAN  
MODELS OF EDUCATION.  
THE BOLOGNA PROCESS  
(COMPARATIVE  
SOCIOLOGICAL ANALYSIS)**

**The summary:**

*The author conducts the comparative sociological analysis of the Anglo-Saxon and the American models of education in the light of the Bologna process.*

**Keywords:**

*Education, Anglo-Saxon model of education, the American model of education, the Bologna process.*

Англосаксонская структура степеней была взята в большей степени как инструмент достижения общности образовательного пространства, при которой кредиты, экзамены и дипломы призваны стать конвертируемыми. Для целей гармонизации общей структуры дипломов и циклов обучения вводятся ступени бакалавр/магистр как подградуальный (базовый) и постградуальный уровни. При этом образовательная программа базового уровня, во-первых, не может быть меньше трехлетней длительности, во-вторых, должна иметь, по-преимуществу, рыночную направленность.

Американская модель (и это хорошо осознают в Европе) имеет немало недостатков, по крайней мере, с точки зрения европейца. Но она больше отвечает требованиям сравнимости, мобильности и адекватности. Английские вузы, например, предлагают широкий спектр образовательных программ для непрерывного образования, активно включены в научно-исследовательскую деятельность, нацелены на удовлетворение потребностей промышленности.

Хотя двухступенчатая англосаксонская модель представлялась многим (далеко не всем) вузам Евросоюза наиболее простым и радикальным способом решения проблемы структурной реформы, однако не она составляет ее основу и сущность. Дело ведь заключается не просто во внешнем подобии англосаксонским степеням. Европейцам не в меньшей мере, чем нам известен отрицательный опыт реализации реформаторских проектов в рамках навязанных моделей. «Один из главных выводов консультаций ЮНЕСКО, организованных в ходе подготовки ... Программного документа, состоит в том, ... что ... прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философий влекут за собой негативные последствия для образования».

Для американской высшей школы, как это описывает Д. Брюс Джонсон (D. Bruce Johnstone), присущи такие черты, как открытость и эгалитаризм; использование «зачетных единиц (типичный учебный курс оценивается в 3–4 единицы на основании количества часов в неделю); развитый частный сектор (47 % вузов – частные благотворительные корпорации); сведение к минимуму государственного контроля; низкий уровень специализации бакалаврских программ (только 1/3 курсов дисциплин связывается с профилем специализации); развитые научные исследования в университетах (в том числе и фундаментального толка); всеобщее отсутствие образовательных стандартов; агрессивная конкурентная борьба между вузами с соответствующими ей интенсивной рекламой, маркетингом, большим штатом вербовщиков; гипертрофированная ориентация на потребителя, породившая частные коммерческие компании, которые предлагают разнообразные программы тех или иных университетов и других вузов на основе их себестоимости» и т.д.

Позиции участников Болонского процесса в том, что относится к сохранению ответственности государства за высшее образование, весьма близки. Государство продолжает играть активную и интегрирующую роль в высшей школе. Да и граждане европейских стран считают, что они платят за высшее образование как налогоплательщики, а не как пользователи. «Часто утверждают, – пишут финские исследователи, – что Европе необходимо поучиться у США. В первую очередь, здесь имеется в виду признание приоритета конкуренции. Пока страна

не будет готова противостоять риску, который несет с собой конкуренция, она не может перенять американский опыт».

Вопросы, связанные с аккредитацией, формально не были включены в программу действий, вытекающих из Болонской декларации. Это становится понятным, если принять во внимание, что в Европе аккредитация находит гораздо меньшее применение, чем в США. Причина кроется в традиционном для европейского высшего образования государственном управлении, регулировании и контроле. Бурный экстенсивный рост континентов высшей школы в последние десятилетия, финансовые и ресурсные ограничения, возникновение частных вузов, распространение транснационального образования остро ставят проблему разработки приемлемых и согласованных процедур аккредитации. Исследователи, анализируя аккредитации с другими близкими ей понятиями, отмечают, что иногда аккредитация, оценка и гарантия качества рассматриваются как совсем разные, несвязанные процессы. Нередко эти понятия трактуются как синонимы, используемые для обозначения одного и того же процесса. Но дискуссия связана не столько с семантикой, сколько с философией процесса.

#### **Ссылки:**

1. Зарубежный опыт реформ в образовании. Европа. США. Китай. Япония / Высшее образование сегодня. 2000, № 2.
2. Тезаурус ЮНЕСКО – МБП по образованию. 4-е издание. Париж, 1998.

#### **References (transliterated):**

1. Zarubezhnyy opyt reform v obrazovanii. Evropa. SSHA. Kitay. Yaponiya / Vysshee obrazovanie segodnya. 2000, № 2.
2. Tezaurus YUNESKO – MBP po obrazovaniyu. 4th ed. Paris, 1998.