

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**УПРАВЛЕНИЕ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И СОТРУДНИЧЕСТВА**

**ДЕПАРТАМЕНТ  
СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР  
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА  
СТАЛИ И СПЛАВОВ  
(технологического университета)**

**КАФЕДРА СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

---

Научное издание

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:  
НА ПУТИ  
К БЕРЛИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
(ЕВРОПЕЙСКИЙ АНАЛИЗ)**

*Под научной редакцией  
доктора педагогических наук, профессора  
В.И. БАЙДЕНКО*

МОСКВА 2004

УДК 378:001  
ББК 74.04

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 416 с.**

ISBN 5-7563-0259-X

В настоящем издании представлены переводы основных документов Болонского процесса на его этапе Прага–Берлин. Предшествующая фаза Болонских реформ (Болонья–Прага) отражена в книге «Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)» Под научной редакцией д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

В предлагаемом читателю сборнике отражены комплексность, системность, а также противоречивый характер Болонских преобразований в европейской высшей школе. Россия начинает свой путь в Болонские реформы не с «нулевой отметки», но занимая, по классификации ЮНЕСКО, позиции «мегасистемы».

Издание рассчитано на широкие круги российской общественности, так как затрагивает многие актуальные для России проблемы в период модернизации ее высшего образования: от установления нового типа связей с экономикой, рынками труда до вопросов конкурентоспособности систем высшего образования; разработки новых типов образовательных программ (бакалавр/магистр) до проблем формирования, реализации и признания совместных степеней; от введения кредитных систем ECTS как принципиально новых подходов к проектированию образовательных программ до применения европейского Приложения к диплому.

Нет по существу ни одной проблемы, обсуждаемой в российских академических кругах, по поводу которой в странах Европейского союза уже не сформировались бы или формировались бы в настоящее время подходы и решения (на основе уважения к самобытности национальных образовательных систем).

ISBN 5-7563-0259-X

УДК 378:001  
ББК 74.04

- © Байденко В.И., научная редакция, введение, заключение, 2004.
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004

# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
1. ТЕНДЕНЦИИ В УЧЕБНЫХ СТРУКТУРАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ III. БОЛОНЬЯ – ЧЕТЫРЕ ГОДА СПУСТЯ: ШАГИ ПО УСТОЙЧИВОМУ РЕФОРМИРОВАНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ <i>С. Райхерт, К. Таух</i> TRENDS IN LEARNING STRUCTURES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION III. BOLOGNA FOUR YEARS AFTER: STEPS TOWARD SUSTAINABLE REFORM OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE <i>Sybille Reichert and Christian Tauch</i> .....	22
Приложение 1. Результаты опроса «Тенденции 2003» для руководителей вузов. Европейской Ассоциации университетов (EUA).....	219
Приложение 2. Информационная база мониторингового исследования тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования Европы.....	232
2. ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВКЛАД ЕВРОПЕЙСКОЙ КОМИССИИ CREATING EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA – CONTRIBUTION OF EUROPEAN COMMISSION .....	235
3. СООБЩЕНИЕ КОМИССИИ: РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В ЕВРОПЕ ЗНАНИЙ. MITTEILUNG DER KOMMISSION: “DIE ROLLE DER UNIVERSITÄT IN EUROPA DES WISSENS” .....	246
4. К ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ HIN ZU EINEM EUROPAISCHEN HOCHSCHUL – UND FORSCHUNGSRAUM .....	279
5. ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ И СОВМЕСТНЫХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ SURVEY ON MASTER DEGREES AND JOINT DEGREES IN EUROPE SEPTEMBER 2002, CHRISTIAN TAUCH AND ANDREJS RAUHVARGERS.....	285
5.1. Исследование магистерских степеней <i>К. Таух</i> MASTER DEGREES IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA <i>Christian Tauch</i> .....	285
5.2. Исследование совместных степеней <i>А. Раухваргерс</i> JOINT DEGREE STUDY <i>Andrejs Rauhvargers</i> .....	321
6. ПЕРЕНОС И НАКОПЛЕНИЕ КРЕДИТОВ – ВЫЗОВ ДЛЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION – THE CHALLENGE FOR INSTITUTIONS AND STUDENTS EUA/SWISS CONFEDERATION CONFERENCE ETH ZÜRICH, 11/12 ОКТОБЕР 2002.....	356
7. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	

	BOLOGNA FOLLOW-UP SEMINAR "EXPLORING THE SOCIAL DIMENSIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA" Athens, Greece. 19-20 February 2003 .....	361
8.	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС. КОНФЕРЕНЦИЯ ПО СТЕПЕНЯМ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ THE BOLOGNA PROCESS FINAL CONFERENCE ON MASTER-LEVEL DEGREES Helsinki, Finland. March 14–15, 2003 .....	372
9.	НА ПУТИ К ГРАЦУ 2003 WORKING TOWARDS GRAZ 2003 .....	378
10.	БОЛОНСКИЙ СЕМИНАР ПО ПРИЗНАНИЮ И КРЕДИТНЫМ СИСТЕМАМ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ Прага/Страсбург, 5–7 июня 2003 года. <i>Выступление Сьюра Бергана</i> THE BOLOGNA SEMINAR ON RECOGNITION AND CREDIT SUSTEMS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING .....	383
11.	ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Коммюнике Конференция Министров высшего образования Берлин, 2003 TOWARDS EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA COMMUNIQUE OF THE CONFERENCE OF THE MINISTERS, RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION, Berlin, September 19, 2003 .....	398
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	410

Научное издание

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:  
на пути  
к Берлинской конференции  
(европейский анализ)**

*Под научной редакцией  
доктора педагогических наук,  
профессора В.И. Байденко*

Литературный редактор  
Компьютерный набор и верстка:  
Ответственная за выпуск:

*Ю.Б. Сульповар  
М.В. Королева  
Г.М. Дмитриенко,  
Е.С. Протопопова,  
Н.М. Амбросимова,*

Изд. лиц. ИД № 00159 от 14 октября 1999 г.

Подписано в печать 21.05.04.  
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура OldTypeг.  
Усл.печ.л. 23,5. Тираж 500 экз. Заказ № 514.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества  
подготовки специалистов,  
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.  
тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13  
E-mail: [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru)

---

## ВВЕДЕНИЕ

Российская Федерация присоединилась к Болонским реформам в сентябре 2003 г., подписав в Берлине Болонскую Декларацию. Как в период, предшествовавший Берлинской конференции министров образования (18–19 сентября 2003 г.), так и в особенности после подписания Болонской Декларации в российском академическом мире четко прослеживаются четыре точки зрения по поводу вступления России, как принято говорить в Европе, в Болонский клуб.

**Первая** обнаруживает склонность ее сторонников связывать с этим событием немедленные и быстрые блага для отечественной высшей школы. В этой позиции не усматривается склонность сосредоточить внимание на вопросе: «Что требуется от России для того, чтобы ее можно было бы отнести к странам, где Болонские реформы осуществляются в полном формате?».

Иногда создается впечатление скорого наступления сезона «золотых дождей» для российской высшей школы в том, что касается мобильности студентов, преподавателей и вузовских исследователей, академического и профессионального признания отечественных дипломов на всем европейском пространстве рынка труда, свободной трудоустраиваемости выпускников наших вузов в любой европейской стране и т.д. и т.п.

Мы назвали эту точку зрения *«непрофессионально оптимистической»*.

**Вторая**, напротив, полна мрачных угроз, изобилует эмоциональными выражениями типа «болонизация», «болонкизация», «болванизация» российской высшей школы, предупреждает о «роковых» последствиях для России, особенно в области снижения ею традиционно высоких качественных параметров высшего образования, утраты им своего главного достоинства – фундаментальности, ослабления конкурентоспособности как наших вузов, так и выпускников на европейском и мировом образовательных рынках.

Мы относим эту точку зрения к числу *«непрофессионально пессимистических»*.

Но, пожалуй (к чести академического сообщества), преобладает **третья**, *«реалистически профессиональная»* позиция, в которой наряду с признанием очевидных и несомненных достоинств российского высшего образования присутствует осознание того неизбежного факта, что более тесная

интеграция России с Европой не может осуществляться вне мощных европейских процессов, в том числе в части построения образовательного и исследовательского пространств (что, собственно, и составляет сущность Болонских реформ).

Иногда замечается и **четвертая** группа мнений, отнесенных нами к «*принципиально непрофессиональным*». Так, в книге, подготовленной Центром сравнительной образовательной политики РУДН «Реформы образования» (2003) говорится следующее: «Однако мнение, что Болонский процесс означает начало нового этапа *коренных реформ* высшего образования в Европе, на наш взгляд, не представляется оправданным. Основные структурные и содержательные преобразования высшей школы в европейских странах были начаты в 70-е–80-е гг. и практически завершены в 90-е годы XX века. К настоящему времени в вузах практически всех европейских стран функционируют многоуровневые системы подготовки, применяется система сопоставимых кредитов (зачетных единиц) и фактически решена проблема взаимно признаваемых квалификаций» (Реформы образования: Аналитический обзор. Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.).

Западные эксперты полагают иначе: *Болонский процесс представляет собой самую глубокую структурную реформу высшей школы* за всю ее многовековую историю. Не забудем, что цели, заявленные в Болонской декларации, должны быть в основном достигнуты к 2010 году, т.е. речь идет о *единонаправленных и синхронизированных* преобразованиях, призванных, с одной стороны, содействовать превращению Европы в динамичный и процветающий континент с самой сильной в мире социальной политикой и развитыми человеческими ресурсами, а с другой, – сделать европейское высшее образование наиболее конкурентоспособным в соревновании за «умы», «деньги» и «престиж».

Выполненное в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов в 2003 году исследование в формате мониторинга, было направлено по двум векторам. Один из них – это развитие «болонских идей» в российской высшей школе. Другой – мониторинговое наблюдение основных тенденций в развитии Болонского процесса. Особое внимание при этом уделялось анализу подходов к решению проблем качества высшего образования, поиску его общеевропейских норм и критериев, в том числе на материалах подготовки специалистов ряда направлений.

В ходе исследования были подготовлены публикации и учебно-методические материалы:

1. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора//Высшее образование сегодня. – № 1. – 2003.
2. Целеполагание как инструмент обновления образовательных стандартов и программ//Материалы XIII Всероссийского совещания. Кн. 1. – М.–Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
3. Многоуровневость высшего образования: различные интерпретации //Материалы XIII Всероссийского совещания Кн. 5. – М.–Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
4. Качество высшего образования как ключевая цель Болонского процесса//Качество образования: системы управления, достижения, проблемы//Материалы V Международной научно-методической конференции/Под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд. НГТУ, 2003. – Т. I. – 184 с.
5. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Экспериментальная учебная авторская программа. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.

Обсуждения с академической общественностью актуальных проблем высшей школы России в связи с ее присоединением к Болонскому процессу состоялись в Российском Новом Университете (июнь 2003 г.), в МИИТе (Всероссийское совещание проректоров вузов по международному образованию и сотрудничеству, ноябрь 2003 г.), в МПГУ (ноябрь 2003 г.), в Министерстве высшего образования и науки Украины (сентябрь 2003 г.).

Промежуточные материалы исследований представлялись руководящим работникам соответствующих структурных подразделений Министерства образования Российской Федерации, научной общественности Республики Беларусь и Украины.

Говоря об основных тенденциях развития Болонского процесса, можно констатировать, что за четыре года, прошедших после принятия Болонской декларации, наметилась линия на *устойчивое* реформирование высшего образования в Европе.

Однако в Западной Европе, в странах Центральной и Восточной Европы, равно как и в России, далеко не всеми осознаны *четыре* фундаментальных вывода, которые сделали крупнейшие эксперты – исследователи Болонских реформ (Сибилла Райхерт и Кристиан Таух) (см. раздел 1 в настоящем издании).



**П е р в ы й в ы в о д:** *целостный характер* Болонских реформ. Это означает, что «задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом». Комплексность предполагает взаимозависимость связей между:

- созданием двухуровневой системы степеней;
- введением накопительно-переводной системы кредитных единиц (ECTS);
- стратегической установкой на образование в течение всей жизни.

В этих связях находятся точки синергии, когда реформы выходят на институциональный уровень, т.е. уровень конкретных высших учебных заведений. Более того, эти связи получают свое полное проявление только в том случае, если:

- вводятся модульные структуры при проектировании образовательных программ и стандартов;
- достигается согласие в части дескрипторов структур степеней и квалификаций, а также их профилей;
- эксплицируются конкретные результаты обучения в формате компетентностного подхода.

Здесь есть и другие, более прозрачные взаимосвязи и взаимозависимости. Например, поддержание и обеспечение высокого уровня качества высшего образования являются *первейшими условиями* достижения академического и профессионального признания, мобильности студентов. Наконец, комплексность Болонских реформ требует достаточного времени и ресурсов (в т.ч. и финансовых) для того, чтобы усилить *студентоцентрированную направленность* образовательных программ, потенциал их диверсификации и гибкости.

**В т о р о й в ы в о д:** *системность* Болонских реформ. Эти реформы не могут быть замкнуты только рамками реформирования собственно преподавания. Они актуализируют задачи создания «мягких» инфраструктур в учебном заведении: служб поддержки студентов, их консультирования и профессионального ориентирования, управления карьерой будущих выпускников.

Системный характер Болонских реформ может быть реализован лишь в случае достаточного финансирования. Зарубежные исследователи и сами представители вузов все настойчивее высказывают мысль о том, что «Болонские реформы вовсе не бесплатные: они предполагают начальные инвестиции и увеличение текущих расходов на реализацию реформ, что скажется на других ключевых функциях вуза, если его общий бюджет не будет увеличен».

*Системная интеграция* Болонских реформ включает в себя такие аспекты, как пересмотр роли исследовательской деятельности в процессе проектирования и введения новой структуры степеней, взаимосвязей магистерских и аспирантских (в западноевропейском смысле – докторских) степеней, усиление исследовательской направленности последних.

Т р е т и й в ы в о д: *противоречивый характер* Болонских реформ. В самом деле, Болонский процесс не должен уменьшить богатство и разнообразие европейской образовательной системы, разрушить национальную уникальность ее составляющих. Но он с неизбежностью приводит к известной унификации систем высшего образования, стремясь достичь такого их состояния, которое называется «упорядоченным многообразием».

Болонские реформы, несомненно, будут наращивать тенденцию к увеличению роли и механизмов конкуренции между вузами и другими провайдерами высшего образования. Однако наблюдается и обратное: усиление конвергентных процессов *общеевропейской* интеграции и солидарности, чтобы сделать Европу, как это заявлено в Копенгагене (2000), «наиболее конкурентоспособным пространством высшего образования». Последнее предполагает необходимость сильного возрастания рефлектирующей способности вузов и всей высшей школы. Принято даже говорить об «усилении акцента на достоинстве» и «жесткой борьбе с недостатками».

Нельзя не отметить, что в свете последнего замечания отечественная высшая школа, не должна впадать как в крайности «самолюбования» и ностальгии по ее «былому» величию, так и «посыпать свою голову пеплом», констатируя многие, бесспорно негативные тенденции, сложившиеся в последние десять–пятнадцать лет (включая, может быть, самую опасную из них и самую «непопулярную» среди обсуждающихся тем – снижение качественных характеристик отдельных «зон» отечественного высшего образования, а также темы непрозрачной коммерциализации, мутации профессорско-преподавательского состава, внутриинституционального структурирования, технологической и организационно-методической ригидности).

С одной стороны, очевидно все большее проникновение рыночных механизмов в европейскую высшую школу, с другой, – само высшее образование, государство и общество призваны охранять социальную миссию высшей школы. Она состоит в том, чтобы обеспечить гибкий доступ в вузы, студентоцентрированность образовательного процесса, приверженность вузов целям гуманистического развития личности, преодоление «утечки мозгов» и замену ее общеевропейской и общемировой практикой «обмена мозгами».

К сожалению, даже в высказываниях официальных лиц России иногда проглядывает не только терпимое отношение к «утечке мозгов», но и интерпретация данного губительного для страны процесса «как естественного». «Утечка мозгов» ослабляет эндогенный потенциал развития страны и ни в коем случае не является только следствием развития мобильности студентов и преподавателей. Превалирующий фактор этого явления – «отсутствие местных стимулов и возможностей», – говорится в Программном документе ЮНЕСКО «Реформы и развитие высшего образования» (1995 г.), – которое обуславливает внешнюю и внутреннюю утечку мозгов, наносящую ущерб как функционированию, так и долгосрочному развитию высшего образования». В материалах Всемирной конференции по высшему образованию («Всемирная декларация о высшем образовании для XX века: подходы и практические меры», ст. 16) подчеркивается, что «необходимо сдерживать «утечку мозгов», поскольку она продолжает лишать ... страны, переживающие переходный период, высококвалифицированных специалистов, которые нужны для ускорения их социально-экономического развития».

Внимание к вопросу о социальном измерении высшего образования в Европе в ходе Болонских реформ заметно нарастает. Если в официальном тексте Болонской декларации (1999) о нем даже не упоминалось, то в Пражском коммюнике (2001) о социальном измерении говорится несколько раз. Вопрос о социальных аспектах европейского высшего образования стал центральным на семинаре в Афинах (Греция) 19–20 февраля 2003 г. «Одна из основных целей высшего образования, – записано в Общем докладе, – обеспечить общественное согласие и социальную справедливость». Для этого необходима адекватная социальная и образовательная политика. Выделяют два ее уровня: «Прежде всего, во всех подписавшихся странах социальная политика в отношении студентов должна иметь некоторые общие черты. Кроме того, могут быть разработаны конкретные европейские инициативы». В Берлинском коммюнике (2003) сказано, что «министры подтверждают важность социального аспекта Болонского процесса. Необходимость увеличения конкурентоспособности должна соответствовать цели улучшения социальных характеристик общеевропейского пространства высшего образования, нацеленного на укрепление социальных связей и уменьшение неравенства по половому признаку как на национальном, так и на общеевропейском уровне. В этом смысле министры подтверждают свое отношение к образованию как к общественному благу и общественной ответственности».

Однако не следует думать, что Европейское образовательное пространство может базироваться только на социальной стороне своих многообразных функций.

Конкурентоспособность и социальная миссия призваны стать сбалансированными для каждого конкретного вуза. Для этого требуется расширение возможностей автономного принятия решений (включая необходимые и достаточные для этого законодательные нормы).

**Ч е т в е р т ы й в ы в о д:** *необходимость содействия* Болонским реформам, заключающаяся в том, чтобы:

- расширять мобильность и обеспечить прием преподавателей фактически в масштабах всей Европы, что выступает предпосылкой создания как Европейского образовательного, так и Европейского исследовательского пространства (долгосрочная мобильность преподавателей и исследователей, разумеется, возможна при решении вопросов медицинского страхования, пенсионного обеспечения, интернационализации процедур отбора);
- уделять достаточно внимания решению проблемы свободного выбора страны обучения, в том числе «на старте» общеобразовательных маршрутов студентов;
- стремиться к расширению языковых возможностей, устранению языковых барьеров, сбалансированному сочетанию английского и национальных языков, без снижения потенциалов развития последних;
- сделать более весомым мнение профессорско-преподавательского состава при обсуждении проблем Болонских реформ и принимаемых на страновом и институциональном уровнях решения.

*Качество высшего образования* – ключевое условие успеха Болонских реформ.

Особенное значение придается сближению систем обеспечения качества, аккредитации и оценки.

Болонский процесс усиливает европейский акцент оценки и контроля качества, аккредитации, берет курс на сближение стандартов и процедур оценки. В ряду важнейших реформ, провозглашенных Болонской Декларацией, названо **развитие европейского сотрудничества** на основе выработанных сопоставимых критериев и методик. В резолюции съезда европейских ректоров вузов (г. Саламанка, 29–30 марта 2001 г.) качество определено как «краеугольный камень», «основополагающее условие» доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности. Ректоры подтвердили свои намерения добиваться **взаимно признаваемых** механизмов оценки, контроля и сертификации качества.

Это предполагает ряд условий.

**Первое:** выработка совместимых систем контроля, ориентированных на пороговые стандарты высшего образования, которые устанавливают требования к уровню подготовки выпускников (результаты), но не временные и содержательные параметры процесса. Иными словами, в пороговых стандартах как нормах качества высшего образования должно произойти смещение акцентов с количественно-затратных показателей на показатели результата: компетентность, обученность, знания. Не трудно видеть, что уже с точки зрения этого первого условия отечественная высшая школа рискует оказаться на периферии общеевропейского процесса, если государственные образовательные стандарты устойчиво будут придерживаться концептуальной установки на нормирование содержания образования, его продолжительности и условий организации образовательного процесса.

**Второе:** создание систем независимого оценивания, которое может привести к *европейским Знакам качества* для широких предметных областей высшего образования (контроль качества без национальных границ). Здесь, скорее всего, окажется привлекательным путь формирования таких аккредитационных структур, которые будут независимыми от государственных и общеевропейских органов власти. Особая роль отводится существующим и будущим общеевропейским сетям по предметам (профилям, специальностям, направлениям подготовки). Предполагается, что эти аккредитационные структуры станут устанавливать минимальные стандарты для отдельных дисциплин или их совокупностей, а также инициировать процедуры измерения скорее на уровне отдельных образовательных программ (предметов), нежели на уровне высших учебных заведений. Им будет дано право присуждать Знаки качества, основанные на европейских стандартах, не искаженных национальными табелями о рангах (*national league tables*).

**Третье:** координирование подходов к стандартам качества транснационального образования (франчайзинг, офшорные структуры; кампусы и их сети; частно-тренинговые компании; твиннинг; провайдерные университеты и агентства; виртуальные университеты и т.д.). Транснациональное образование стремительными темпами охватывает Европу. Не за горами его интенсивное распространение и в России в связи с предполагаемым подписанием Генерального соглашения о торговле услугами (GATS – General Agreement on Trade Services).

В условиях нарастающего предложения образовательных услуг сетью провайдеров транснационального образования крайне актуальной становится проблема качества поставляемого ими образования. Следует заметить, что зачастую соответствующие аккредитационные органы стран, где «прописаны» те или иные организации-поставщики, не заботятся о качестве экспортируемого образования, а сами поставщики не проявляют должного ответственного отношения к стандартам качества образовательных услуг. В последние годы (или только сейчас?!) Европа готовит себя к тому, чтобы выработать критерии легитимизации транснационального образования, коллективными усилиями найти меры по предотвращению открытия в европейских государствах транснациональных «фабрик дипломов». В рамках Совета Европы и CEPES (UNESCO) были организованы две рабочие группы: одна опубликовала рекомендации по международным квалификациям (international access qualification); другая решает вопросы, связанные с транснациональным образованием. Характерной является тенденция к созданию новых систем и процедур контроля качества высшего образования. Она проявляется через многообразие их моделей. В одних случаях организуются единые системы оценивания для всех секторов высшего образования (университетского и неуниверситетского уровней). В других – предпочтение отдается специализированным органам оценивания для каждой предметной области (профессии, образовательной программы). Но главными их чертами остаются: независимый характер оценивания; непреложность постаккредитационных последствий при решении вопросов о выделении государственных субсидий (принцип управления и финансирования «по результатам»).

В Европе применяют многообразные механизмы и инструменты, включая ассоциации и сети, при выработке общих критериев и подходов в логике «предметных областей». Назовем несколько: SEFI (Европейское общество инженерного образования); CESAER (Конференция европейских школ передовых инженерных исследований); Тематические сети, созданные по программе

SOCRATES, в области физики; European Mobility Forum, FEANI Index, Washington Accord (все в области инженерного образования); ELIA (Европейская лига высших художественных учебных заведений); ELFA (Европейская ассоциация юридических факультетов); EFMD (Европейский фонд развития менеджмента). В этом же ряду находится инициатива EQUIS в области бизнеса и менеджмента. В аспекте темы представляют интерес две цели этой инициативы: содействовать общему видению стандартов качества в данной предметной области (профиле подготовки); организовать процесс аккредитации с присвоением европейского Знака качества.

Аккредитация – явление новое в европейской образовательной культуре. Впечатляет интенсивность процесса формирования аккредитационных органов в Европе. Только за последние годы структуры оценивания на национальном уровне возникли в 11 странах.

К основным позитивным сдвигам, достигнутым в рамках Болонского процесса, относится создание в 2000 г. Европейской сети агентств качества высшего образования (ENQA) на основе рекомендаций Совета министров образования стран Евросоюза. Сеть свободна для присоединения других государств. От нее ждут заметного вклада в обеспечение качества в европейском образовательном пространстве. Но, как считают некоторые западные эксперты, этот «аккредитационный бум» чреват опасностью, что Европа, выбравшись из джунглей степеней, может попасть в другие джунгли – агентств, стандартов и процедур контроля и оценки качества высшего образования (Гай Хауг и Кристиан Таух).

В заключение приведем их же суждение: «Существует единодушное мнение, что Европа не должна создавать единый орган по контролю качества, который бы обеспечивал соблюдение некоей совокупности критериев. Ранжирование и единообразие процедур не является ни желательным, ни необходимым. Децентрализованный подход, предложенный Германией (Аккредитационный совет ФРГ, как правило, непосредственно не аккредитует программы, но дает разрешение аккредитовать их региональным или предметным агентствам – модель так называемой метааккредитации – В.Б.), может стать вдохновляющей идеей для будущей архитектуры контроля качества, которая учитывала бы разницу систем и предметов и не была бы бременем для университетов. Понятия европейской «платформы» или «центра анализа и синтеза информации», основанные на критериях, которым должны

соответствовать органы контроля качества/аккредитации, а также на взаимном признании заключений этих органов, – это возможный путь к будущему Европейского пространства высшего образования». Заметим, что в приложении к диплому (diploma supplement) необходимо будет указывать не только статус учебного заведения (как обеспечивающего образовательную программу, так и присваивающего академическую и профессиональную квалификацию), но и кем оно аккредитовано.

Уже после Берлинской конференции в Риме состоялся (13–15 ноября 2003 г.) семинар: «Модели аккредитации в высшем образовании: опыт и перспективы». Целями семинара стали:

- осмысление роли различных методов и моделей аккредитации в развитии высшего образования;
- обсуждение примеров лучшей практики на опыте различных стран;
- оценка аккредитационной деятельности, рассмотрение ее достоинств и недостатков;
- выработка рекомендаций на будущее.

Работа семинара была организована по трем секциям:

6. Контекст аккредитации (условия для аккредитации; определения, используемые в процедурах аккредитации; методические подходы к аккредитации в высшем образовании);
7. Изучение опыта отдельных государств (масштабы аккредитации, ее цели, модели и процедуры; методы взаимного признания; достоинства и недостатки различных подходов);
8. Результаты, выводы, рекомендации. Перспективы на будущее.

Во всех странах, входящих в Болонский клуб (теперь их 40), продолжают оставаться проблемными следующие вопросы (по свидетельству авторов доклада Trend III):

- что означает термин «трудоустраиваемость», особенно применительно к бакалавриату?
- какими должны быть связи между двумя степенями (ступенями) высшего образования?
- как строить кредитные системы, основываясь на рабочей нагрузке, которая бы выступала в качестве единиц, накапливаемых в ходе реализации студентами образовательной программы?
- какими могут стать модели образовательных стандартов, программ и учебных планов, если прийти к согласию в масштабах Болонского



клуба относительно дескрипторов уровней, квалификаций и результатов обучения?

- как реализовать идею гибкого доступа и индивидуальных образовательных маршрутов в условиях нарастающего разнообразия студенческих контингентов?
- какой видят роль высшего образования в контексте «образования в течение всей жизни»?
- какими призваны стать условия для оптимизации мобильности?
- каковы процедуры эффективного внутреннего и внешнего обеспечения качества?

Проведенное исследование включало в себя:

- информационный поиск в интернете материалов, отражающих основные «точки развития» Болонского процесса;
- их перевод с английского, немецкого и испанского языков (переводы осуществлялись в основном Е.Н. Карачаровой, О.Л. Ворожейкиной);
- интерпретацию материалов для российского читателя;
- подготовку соответствующих записок о ходе Болонских реформ для официальных лиц Минобразования России;
- консультирование работников Минобразования России, вузов, членов рабочей группы по присоединению России к Болонской декларации;
- разработку анкеты для стран СНГ, отражающей «представленность» проблематики Болонских реформ в общественном мнении и академических средах Республики Беларусь, Украины, Российской Федерации и других;
- обсуждение с представителями белорусской, казахской, украинской высших школ проблем Болонского процесса как структурной реформы европейского высшего образования;
- дискуссии относительно Болонских преобразований с европейскими коллегами;
- посещение ряда образовательных учреждений Западной Европы (за счет приглашающей стороны).

Включенные в настоящее издание материалы охватывают в основном период с июня 2001 г. по сентябрь 2003 г. и отражают наиболее значимые тенденции и проблемы осуществления Болонских реформ.

Теперь ряд замечаний о логике размещения материала. Нам представляется целесообразным в начале книги поместить доклад Сибиллы Райхерт и Кристиана Тауха «Тенденции III. Движение к Европейскому пространству

высшего образования». По перечню затронутых проблем, используемым методам сравнительного исследования, логике изложения, прогностическому видению перспектив развития Болонских реформ и, наконец, по блестящему в литературном отношении стилю «подачи» материала Тенденции III принадлежит к несомненным образцам компаративистики. Трудно выделить в этом оригинальном труде (а мы именно так склонны оценивать этот Доклад с большой буквы) наиболее удачные стороны.

Но, пожалуй, стоит особенно отметить четкую «ритмическую схему» Доклада: «анализ – основные сведения – задачи на будущее» и примененную в нем обновленную терминологическую «палитру», естественным образом ускоренно изменяющуюся и обогащающуюся в одном темпе с динамикой общесистемных преобразований европейской высшей школы. Каждая национальная образовательная система описывается адекватной ей «терминологической системой» – это очевидная, но всегда (а особенно в наше время «пористых» границ между понятиями) трудно реализуемая методологическая установка. В периоды реформирования практика все время отклоняется от четких границ терминов. Кстати сказать, это показала реальная картина «рассыпавшейся семантики» наших российских бакалавров и магистров. Сравним их первоначальную «проектную» определенность с последующим реальным многообразием моделей бакалавра и магистра. Описание таких процессов, как Болонский, предполагает использование обновляемых терминологических систем, не только глубокого, но порой и изящного проникновения исследователей в мир «живых» понятий.

Далее мы публикуем два Документа Европейской комиссии, в которых затрагиваются такие темы, как: 1) современное положение европейских университетов (центральная их роль в Европе знаний; европейский вузовский ландшафт; новые требования к европейским университетам в условиях возрастающего спроса на высшее образование; интернационализация преподавания и научных исследований; развитие социального партнерства в сфере высшего образования; расширение сетей научно-исследовательских подразделений и реорганизация знаний); 2) университеты и европейское измерение, в рамках которого вполне определено заявлена амбиция – сделать европейские вузы образцом для всего мира.

Как здесь не вспомнить два завещания нашего великого Пушкина, как будто бы «прописанные» для сегодняшнего дня России: «И в просвещении стать с веком наравне», а в другом месте – «на поприще ума нельзя нам отступить!». В материалах Европейской Комиссии имеются «обоймы» вопросов, которые вполне пригодны для «российского употребления» как в части

осмысления перспектив модернизации отечественной высшей школы (кстати, временные перспективы, установленные Концепцией модернизации российского образования до 2010 г. и Болонской декларацией – к 2010 г., полностью совпадают), так и в части предстоящего реального развертывания Болонских реформ в российской высшей школе.

Мы также посчитали целесообразным осуществить перевод одной из многочисленных публикаций, посвященных теме Болонского процесса – Интервью Kowi – aktuell с профессором Гансом Фридрихом, руководителем Отдела высшего образования Федерального министерства образования и научных исследований Германии, который выполнял ответственные функции Председателя министерской группы подготовки к Берлинской конференции. В данном интервью обсуждается ряд весьма важных вопросов: где находятся точки соприкосновения и пересечения в процессе формирования Европейского пространства высшего образования и создания Европейского исследовательского пространства? Согласуется ли европейский инструментарий с «европейской перспективой»?

Особый интерес для российского читателя представляет, по нашему мнению, Обзор магистерских и совместных степеней, в которых описываются их различные модели, в том числе выраженные в системе ECTS. За четыре года Болонских реформ сложилось следующее определение магистра: «Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования **обычно** требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на дипломном (т.е. постбакалаврском – В.Б.) уровне».

Многообразие моделей магистерских степеней, наблюдающееся в национальных системах высшего образования, сохранение длительных одноуровневых (интегрированных) программ, параллельное сосуществование новой и традиционной структур в одной и той же стране, – все эти примеры могут послужить иллюстрацией того бесспорного факта, что Болонские реформы не приобрели признаков «ударных» строек («Даешь Болонью!») и дело сводится в конечном счете к обеспечению прозрачности и сопоставимости степеней на академическом и профессиональном уровнях при обязательном условии обеспечения высокого качества образования и доверия к нему (разумеется, многоцелевой характер Болонских реформ не исчерпывается достижением **только** этих целей).

Исследователь магистерских степеней Кристиан Таух описывает их в пяти традициях: англосаксонской; скандинавской; стран Балтии; Западной и Южной Европы; Центральной и Восточной Европы. Что будет мешать нашей высшей школе обогатить это разнообразие традиций своей российской, осо-

бенно если принять во внимание мегасистемные (по классификации ЮНЕСКО) масштабы высшего образования России. Для сравнения приведем несколько статистических данных: страны Евросоюза насчитывают 3300 вузов. С учетом присоединяющихся государств число вузов возрастет до 4000 с общим контингентом 12,5 млн человек. Российская система высшего образования составляет по численности вузов без малого четвертую часть от общеевропейского их числа, а по контингенту – более 40% от общеевропейского студенчества, да к тому же имеет 250-летнюю историю!

Далее в книге публикуются материалы так называемых Болонских семинаров. Исходя из их актуальности для российских академических кругов, студенчества и органов управления мы отобрали те, которые посвящены:

- европейской интерпретации системы кредитных единиц как системы их переноса и накопления;
- социальному аспекту высшего образования;
- степеням магистерского уровня в Европе.

Издание завершается Берлинским коммюнике. Ни в коем случае не претендуя на полный мониторинг Болонского процесса, мы тем не менее надеемся, что выбранные нами «прицельные мишени» вполне соответствуют траектории реального движения Болонских реформ в Европе и «моменту истины», наступившему для отечественной высшей школы в связи с присоединением Российской Федерации к Болонской Декларации.

И последнее замечание. Мы приняли единую нумерацию сносок и старались в максимально возможной мере использовать в различных текстах единые или аналогичные термины и стиль преподнесения материала. Нам казалось, что это придаст всему изданию ощущение целостности.

Коллектив, работавший над этим изданием, выражает искреннюю признательность за литературную редакцию Ю.Б. Сульповар.

**1. ТЕНДЕНЦИИ В УЧЕБНЫХ СТРУКТУРАХ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ III.  
БОЛОГНЯ – ЧЕТЫРЕ ГОДА СПУСТЯ:  
ШАГИ ПО УСТОЙЧИВОМУ РЕФОРМИРОВАНИЮ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ**

**С. Райхерт, К. Таух**

TRENDS IN LEARNING STRUCTURES  
IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION III.  
BOLOGNA – FOUR YEARS AFTER:  
STEPS TOWARD SUSTAINABLE REFORM  
OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE  
S. Reichert and C. Tauch

**СОДЕРЖАНИЕ**

1.	КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ .....	24
2.	ВВЕДЕНИЕ: О ЦЕЛЯХ И МЕТОДОЛОГИИ ДАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	42
3.	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА .....	46
3.1.	Информированность и поддержка .....	46
3.1.1.	Анализ.....	46
3.1.2.	Основные сведения.....	49
3.1.3.	Задачи на будущее.....	50
3.2.	Роль высших учебных заведений в создании Европейского пространства высшего образования.....	50
3.2.1.	Анализ.....	51
3.2.2.	Основные сведения.....	56
3.2.3.	Задачи на будущее.....	57
3.3.	Роль студентов в создании Европейского пространства высшего образования .....	57
3.3.1.	Анализ.....	58
3.3.2.	Основные сведения.....	59
3.3.3.	Задачи на будущее.....	60
4.	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ЦЕЛИ.....	60
4.1.	Улучшение трудоустройства выпускников европейской высшей школы без ущерба для академического качества.....	60
4.1.1.	Анализ.....	61
4.1.2.	Основные сведения.....	64
4.1.3.	Задачи на будущее.....	64
4.2.	Расширение мобильности в высшем образовании.....	65
4.2.1.	Анализ.....	65
4.2.2.	Основные сведения.....	73
4.2.3.	Задачи на будущее.....	74
4.3.	Привлекательность Европейского пространства высшего образования в мире .....	74
4.3.1.	Анализ.....	74
4.3.2.	Основные сведения.....	79
4.3.3.	Задачи на будущее.....	80
4.4.	Учреждения высшего образования: инкубаторы конкурентоспособности или хранители общественного блага? .....	80
4.4.1.	Анализ.....	81
4.4.2.	Основные сведения.....	91
4.4.3.	Задачи на будущее.....	91
5.	ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К СОПОСТАВИМЫМ СТРУКТУРАМ .....	92
5.1.	Структура степеней.....	92
5.1.1.	Анализ.....	93

5.1.2. Основные сведения.....	111
5.1.3. Задачи на будущее.....	112
5.2. Совместные программы и совместные степени.....	113
5.2.1. Анализ.....	113
5.2.2. Основные сведения.....	122
5.2.3. Задачи на будущее.....	123
5.3. Признание.....	123
5.3.1. Анализ.....	124
5.3.2. Основные сведения.....	132
5.3.3. Задачи на будущее.....	133
5.4. Перенос и накопление кредитов.....	134
5.4.1. Анализ.....	134
5.4.2. Основные сведения.....	144
5.4.3. Задачи на будущее.....	543
6. ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	145
6.1. Институциональная автономия, обеспечение качества и аккредитация: балансирование между самосовершенствованием и подотчетностью.....	145
6.1.1. Анализ.....	146
6.1.1.1. От автономии через подотчетность к повышению качества?.....	146
6.1.1.2. Внешние структуры и процедуры обеспечения качества.....	151
6.1.1.3. Внутреннее обеспечение качества.....	165
6.1.1.4. Европейское сотрудничество в области обеспечения качества.....	169
6.1.2. Основные сведения.....	176
6.1.3. Задачи на будущее.....	178
6.2. Образование в течение всей жизни: старые и новые вызовы для высших учебных заведений.....	178
6.2.1. Анализ.....	179
6.2.1.1. Контекст и определения.....	179
6.2.1.2. Новый фокус на потребности обучающихся.....	181
6.2.1.3. Последние тенденции: активность в формировании политики.....	183
6.2.1.4. От политики к институциональным реалиям.....	189
6.2.2. Основные сведения.....	198
6.2.3. Задачи на будущее.....	200
6.3. Развитие многообразия профилей.....	200
6.3.1. Анализ.....	200
6.3.2. Основные сведения.....	209
6.3.3. Задачи на будущее.....	209
6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ: К УСТОЙЧИВОМУ РЕФОРМИРОВАНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ?.....	211
8. ЛИТЕРАТУРА.....	215
Приложение 1.	
Результаты опроса «Тенденции 2003» для руководителей вузов. Исследованием Европейской Ассоциации университетов (EUA).....	219
Приложение 2.	
Информационная база мониторингового исследования тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования Европы.....	232

## 1. КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ

### Цели исследования

Настоящее исследование посвящено последним наиболее важным тенденциям в области Болонских реформ. Оно является развитием докладов Тенденции I<sup>1</sup> и Тенденции II<sup>2</sup>, подготовленных к Болонскому совещанию 1999 года и к Пражской конференции 2001 года. В отличие от первых двух докладов, которые основывались, главным образом, на сведениях, предоставленных Министерствами высшего образования и Конференциями ректоров, в Тенденциях III делается попытка отразить не только эти две точки зрения, но также позиции студентов, работодателей и, что наиболее важно, самих высших учебных заведений. Это дает возможность получить более полную картину текущей фазы Болонского процесса. Чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью, из намерений и законодательных инициатив правительств оно должно превратиться в вузовские структуры и процессы, которые способны обеспечить интенсивный обмен и взаимное сотрудничество, необходимые для создания единого пространства. Это означает, что высшие учебные заведения активно и напрямую участвуют в придании конкретного толкования идеям, которые были и зачастую остаются неясными даже для тех, кто пользуется ими. В конкретной интерпретации нуждаются:

- термин «трудоустраиваемость» в контексте программ обучения уровня бакалавра;
- связь между новыми двумя уровнями (бакалавр–магистр);
- кредиты на базе рабочей нагрузки как единицы, которые необходимо накапливать в рамках данной образовательной программы;
- модель учебной программы, которая учитывает дескрипторы квалификации, дескрипторы уровней, навыков и результатов обучения;
- идея гибкого доступа и индивидуальных путей обучения в условиях растущего разнообразия студенческого контингента;
- роль высшего образования в концепции образования в течение всей жизни;

---

<sup>1</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 36–145).

<sup>2</sup> Там же. С. 178–260.

- условия, необходимые для оптимизации возможностей мобильности; и последнее по порядку, но не по значимости – содержательные процедуры внутреннего и внешнего обеспечения качества.

Таким образом, можно сказать, что данное исследование делает особый акцент на необходимости дополнить нисходящий подход, применяемый сейчас к Болонскому процессу, восходящим процессом, в котором высшие учебные заведения играют и будут играть ключевую роль – как и предполагали министры, когда впервые встретились в Болонье. Перестройка высших учебных заведений в соответствии с целями Болонского процесса происходит очень быстро и ставит проблемы, достойные самого серьезного внимания, что и будет показано в данном исследовании.

### **Информированность и поддержка Болонского процесса**

За последние два года информированность о Болонском процессе серьезно увеличилась<sup>3</sup>. Тем не менее результаты исследования Тенденции III и сведения из других источников показывают, что, несмотря на рост осведомленности в различных кругах высшего образования, реформы еще не дошли до умов и сердец большинства рядовых представителей высшей школы, которые призваны осуществлять эти реформы и придавать им конкретный смысл. Сегодня в обсуждении Болонских реформ более активны руководители вузов, чем представители академического персонала. Поэтому перед основной массой профессорско-преподавательского состава европейских университетов стоит задача интерпретации Болонских реформ в свете их целей и в контексте их задач на уровне департаментов (факультетов, кафедр – *В.Б.*), т.е. пересмотра учебных структур, модулей, методов, оценки и взаимодействия между дисциплинами и институтами. Административный персонал и студенты еще в меньшей степени вовлекаются в дискуссии, посвященные реализации Болонских реформ. В целом, в университетах информированность лучше, чем в высших учебных заведениях других типов. В Эстонии, Литве, Швеции, Германии, Ирландии и особенно в Великобритании информация о Болонских реформах слабо распространяется на институциональном уровне.

В свете масштабов Болонских реформ, которые охватывают не только все дисциплины, но различные группы действующих лиц, следует особенно отметить, что только в 47% университетов и в 29,5% других вузов введена должность координаторов по Болонскому процессу.

---

<sup>3</sup> В Российской Федерации «Болонская тема» становится все более приоритетной. Только за последние два года она рассматривалась как ведущая на многих мероприятиях, организованных как соответствующими подразделениями Минобрнауки России, так и отдельными (весьма престижными) отечественными вузами. Возрастает число обстоятельных публикаций (А.Л. Гавриков, Л.С. Гребнев, Г.А. Лукичев, Е.В. Шевченко, В.Н. Самохвалов, В.С. Сенашенко и др.)



Тем не менее **руководители вузов широко поддерживают Болонский процесс**. Более двух третей из них считают необходимым быстрый прогресс на пути к Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО), еще 20% поддерживают идею ЕПВО, однако полагают, что время для него еще не пришло. Сохраняется, тем не менее, некоторое неприятие темпов и отдельных аспектов реформ. Особенно явно оно проявляется в Норвегии, Франции, во франкоговорящей общине Бельгии, Германии, Венгрии, Португалии, Ирландии и Великобритании. Хотя некоторые страны Юго-Восточной Европы формально еще не присоединились к Болонскому процессу, они используют его как систему отсчета и активно содействуют осуществлению его целей.

#### **Роль высших учебных заведений в Болонском процессе**

Поддерживая, по большей части, Болонский процесс, 62% ректоров университетов и 57% руководителей вузов других типов в Европе считают, что именно институты должны прямо вовлекаться в реализацию целей и задач Болонской декларации. Кроме того, 46% ректоров/президентов вузов признают, что законодательства их стран не способствуют независимому принятию решений. Так, представители высшего образования и конференций ректоров в Бельгии, Дании, Франции, Германии, Греции, Венгрии, Польши, Португалии, Словацкой республики, Словении, Испании, Швеции и стран Юго-Восточной Европы указывают на ограниченность возможностей для принятия решений самими институтами.

Правительства многих стран достигли серьезного прогресса в создании правовой основы для осуществления Болонских реформ высшими учебными заведениями. Однако лишь половина из них обеспечила вузам финансирование этих реформ.

#### **Недостаток финансовой поддержки Болонских реформ отмечается почти в половине вузов стран, подписавших Болонскую декларацию.**

Это означает, что Болонские реформы часто проводятся за счет других ключевых функций или других необходимых усовершенствований. 75% руководителей вузов считают, что для увеличения заинтересованности в Болонском процессе должны быть созданы четкие финансовые стимулы. Необходимо углубить диалог между ректорами и академическим персоналом, министерствами и вузами, включив в него не только изменение законодательства, но проблемы Болонского реформирования на институциональном уровне, а также вопросы государственной поддержки, необходимой для ускорения этих реформ без ущерба для других ключевых функций высшего образования.

### **Роль студентов в Болонском процессе**

В 63% университетов стран, подписавших Болонскую декларацию, студенты формально вовлечены в Болонский процесс посредством их участия в сенатах, советах или на уровне факультета, департамента (кафедры). Эта же тенденция просматривается и в государствах Юго-Восточной Европы, пока не подписавших декларацию.

Более слабое участие студентов в Болонском процессе на институциональном уровне заметно в Великобритании, Швеции, Португалии, Греции, Исландии и Словении. Половина студентов, как свидетельствуют Европейская и национальные ассоциации студентов, убеждены, что играют очень или достаточно весомую роль в создании Европейского пространства высшего образования. На уровне вузов и, в частности, департаментов (кафедр) вовлеченность студентов в обсуждение качественных реформ преподавания, учебных структур, методов оценки в духе Болонской Декларации по-прежнему оставляет желать много лучшего.

**Представители студенчества выражают большие надежды** относительно Болонских реформ и **проявляют критическое отношение** к их реализации и интерпретации. Особенно серьезным является вклад студентов в вопросы социального измерения осуществляемых реформ. Для студентов характерно повышенное внимание к высшему образованию как к общественному благу, особенно в связи с обсуждением возможных последствий подключения высшего образования к GATS. Студенты постоянно акцентируют ценности студентоцентрированного образования, гибких путей поступления и обучения наряду с реалистичной, т.е. полученной эмпирически, оценкой учебной нагрузки<sup>4</sup> в контексте введения общеинститутской системы кредитов.

### **Академическое качество и трудоустраиваемость – две совместимые цели**

Улучшение академического качества подготовки и трудоустраиваемость выпускников – это **две наиболее часто упоминаемые движущие силы Болонского процесса**, согласно отзывам представителей министерств, конференций ректоров и вузов.

---

<sup>4</sup> Напомним, что государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) устанавливают максимум учебной нагрузки студентов (в объеме 54 часов в неделю). Какова реальная учебная нагрузка? На основе каких данных и исследований она декларирована? Какова ее динамика в условиях информационного «бума» и применения современных педагогических технологий с учетом возрастания роли (удельного веса) самостоятельных работ студентов (без чего вообще немислимо использование ECTS)?

В отношении ценности трудоустраиваемости выпускников высшей школы в Европе был достигнут заметный консенсус: 91% руководителей европейских вузов придерживаются мнения, что трудоустраиваемость выпускников выступает важной или даже очень важной установкой при разработке и реструктурировании учебных планов.

Тем не менее **степень регулярного и активного вовлечения в разработку учебных программ профессиональных ассоциаций и работодателей все еще ограничена**. Необходимо поощрять широкий диалог вузов с профессиональными ассоциациями и работодателями при реформировании своих образовательных программ. Однако при сравнении и перепроектировании модулей и структур степеней нередко возникают опасения по поводу неправильного понимания путей решения высшей школой задач по обеспечению трудоустраиваемости выпускников и их востребованности обществом и экономикой. Главным вызовом и фактором успеха, связанным с Болонским реформированием учебных программ, выступает проблема, *как удовлетворить оправданный интерес всех заинтересованных сторон к востребованности как самого высшего образования, так и выпускников высших школ, и при этом не нанести ущерба долгосрочным перспективам вузов, и особенно университетов*. Набирает силу тенденция структурирования учебных программ по принципу приоритетности учебных результатов и компетенций. Данная тенденция позволяет гарантировать, что академическое качество и ориентация на долгосрочную трудоустраиваемость становятся совместимыми целями высшего образования.

#### **Расширение мобильности в Европе**

В Европе **увеличилась экспортно-импортная мобильность обучающихся** («въезд» – «выезд»). Мобильность «по приему» более активна в странах ЕС по сравнению со странами-кандидатами. **Большинство вузов сообщают о преобладании мобильности по «выезду»**. Вузы-импортеры чаще встречаются во Франции, Дании, Нидерландах, Швеции, но в несравненно большей мере, в Великобритании и Ирландии, где 80% высших учебных заведений информируют о преобладании импортных стратегий над экспортными.

За последние три года в большинстве вузов 2/3 стран-подписантов **расширилась мобильность академического персонала**.

Государственные средства на обеспечение мобильности возросли в большинстве стран ЕС и лишь в меньшинстве стран-кандидатов на вступление. Однако количество и размеры грантов, предоставляемых для мобильно-

---

сти студентов, недостаточны, чтобы обеспечить равный доступ к мобильности для студентов, происходящих из менее обеспеченных слоев общества.

**Настоятельно требуются сопоставимые данные по всем видам мобильности** (включая free movers), в том числе данные о финансовом и социальном положении студентов, с тем, чтобы осуществлять мониторинг достижений в этой области и сравнительный анализ Европы с другими регионами мира.

### **Привлекательность ЕПВО и национальных систем высшего образования**

Увеличение привлекательности европейской системы высшего образования для остального мира **является движущей силой Болонского процесса** – третьей, по мнению респондентов документа Тенденции III, после повышения академического качества и готовности выпускников к европейским рынкам труда. **В настоящее время страны Европейского Союза рассматриваются как самая приоритетная зона для большинства вузов (92%)**. На втором месте – государства Восточной Европы (62%), затем идут США и Канада (57%), Азия (40%), Латинская Америка (32%), Африка и Австралия (23% и 24%), Арабский мир (16%). В некоторых европейских странах приоритеты значительно отличаются от вышеперечисленных, особенно в Великобритании, Испании, Германии и Румынии, где Европа в качестве приоритета называется гораздо реже.

Для улучшения привлекательности этих приоритетных зон наиболее предпочтительным инструментом выступает разработка совместных программ или аналогичные формы сотрудничества (это отмечают три четверти вузов). **Только 30% высших учебных заведений подтвердили использование методов целевого маркетинга для рекрутирования иностранных студентов**. Заметным исключением являются Ирландия и Великобритания, где более 80% вузов реализуют стратегию целевого маркетинга.

Большинство стран разработали собственную политику, направленную на предотвращение утечки мозгов и стимулирование их притока. Большая часть вузов должна четко определить свои институциональные профили, с тем чтобы иметь возможность закрепиться на рынках образования, которые соответствуют их приоритетам. В конкурентной среде международного рекрутинга студентов вузам вряд ли удастся избежать овладения методами целевого маркетинга, если только они предполагают свое позиционирова-

ние на международном уровне, несмотря на то, что усилия могут идти вразрез с их академическими и культурными традициями.

### **Высшее образование как общественное благо**

В возникающем европейском образовательном пространстве существует заметное единодушие относительно признания **высшего образования как общественного блага и государственной ответственности**. Многими признается, что схемы социальной и финансовой поддержки, включая переносимые гранты и ссуды, а также улучшение академического и социального консультирования выступают условиями более широкой доступности высшего образования, увеличения студенческой мобильности и повышения числа студентов, успешно завершающих курс обучения.

Однако в условиях уменьшения финансирования вузы оказываются перед лицом конфликта между сотрудничеством и конкуренцией, с одной стороны, и между конкуренцией и усилиями по совершенствованию качества, – с другой. Они могут попытаться совместить расширенную доступность высшего образования и диверсифицированные способы его предоставления, а также сосредоточить свои усилия на совершенствовании качества высшего образования. Но чаще всего вузы избирают одну альтернативу за счет других. Вузам все еще приходится убеждать свои правительства и парламенты в насущной важности вклада выпускников и научно-исследовательской деятельности высшей школы в социально-экономическое благосостояние.

### **Высшее образование в Генеральном соглашении по торговле услугами (GATS)**

Только треть министров выработали свою политику в отношении места **Высшего образования в Генеральном соглашении по торговле услугами (GATS) Всемирной торговой организации**. Аналогичная ситуация наблюдается и на конференциях ректоров. Только 20% вузов заявляют, что они *полностью информированы* о переговорах по GATS. Около половины высших учебных заведений подтверждают свою *общую информированность без конкретных деталей*. 29% свидетельствуют о том, что они *не располагают никакими сведениями* о GATS. Различия между странами в этом отношении довольно серьезные.

Студенческие европейские ассоциации отмечают свою хорошую осведомленность о GATS и о тех угрозах, которые несет включение высшего образования в ведущиеся переговоры. Существует единодушное мнение, что нужно стремиться к большей прозрачности и проведению консультаций с

---

представителями высшего образования по текущим и будущим переговорам относительно GATS.

В условиях интернационализации и возникновения частных коммерческих вузов в Европе наблюдается растущая потребность в улучшении процедур обеспечения качества высшего образования, а также в создании регулирующих структур.

### **Структуры степеней, профили квалификаций и учебные планы**

Что касается введения структур обучения на базе додипломного и дипломного уровней, то здесь был достигнут серьезный прогресс в правовой области. Сегодня **80% стран, подписавших Болонскую Декларацию, либо имеют правовую основу для двухуровневой структуры степеней высшего образования, либо вводят ее.** Многие правительства определили окончательный срок перехода от традиционной к новой системе степеней. В остальных государствах готовятся необходимые изменения в национальном законодательстве. Последнее замечание справедливо и для стран Юго-Восточной Европы.

53% вузов ввели или вводят двухуровневую структуру; 36% планируют ее освоение. Другими словами, **почти 90% вузов в странах Болонской Декларации имеют или будут иметь двухуровневую структуру.** Только 11% вузов не видят никакой необходимости в реформировании учебных программ. Около 55% высших учебных заведений Юго-Восточной Европы пока не ввели двухуровневую структуру.

В последние годы появилась настоятельная потребность в большей структурированности обучения в докторантуре. Традиционный подход, когда студенты-докторанты действовали по собственной инициативе и получали индивидуальное руководство, больше не отвечает потребностям современного общества и затрудняет создание Европейского пространства высшего образования.

С точки зрения организации докторских курсов Европа разделилась на две части.

В половине стран студенты, осваивающие образовательные программы докторантуры, получают главным образом индивидуальное научное руководство и обучение. В других государствах преподаваемые докторские курсы предлагаются в качестве дополнения к индивидуальной работе. Перед вузами стоит проблема, как организовать (при поддержке государства) сотрудничество в области докторантуры на национальном и европейском уровнях.

Должно ли это привести к **созданию структурированных докторских курсов, особенно в междисциплинарном и международном контекстах?**

Поддержка студентами новых степеней, несомненно, перевешивает их опасения. Однако риск чрезмерного внимания к «трудоустраиваемости» вызывает настороженность значительной части студенческих ассоциаций.

В тех странах, где первая степень уровня бакалавра прежде не применялась, существует тенденция рассматривать ее как некую промежуточную ступень или платформу для ориентации, а не в качестве степени как таковой. Еще предстоит добиться того, чтобы степень бакалавра воспринималась в качестве валидной и принимаемой квалификации.

Правительства и высшие учебные заведения должны тесно сотрудничать для обеспечения гарантии того, что **реализация новой структуры степеней не носит поверхностного характера**, но будет сопровождаться соответствующими реформами учебных планов. Следует принять во внимание проходящие в Европе дискуссии, касающиеся дескрипторов степеней «бакалавр/магистр», результатов обучения и профилей квалификаций, а также конкретные потребности вузов в реформах учебных планов.

Для создания «системы легко читаемых сравнимых степеней» в рамках Европейского пространства высшего образования представляется весьма актуальным, чтобы правительства и высшие учебные заведения использовали следующую фазу Болонского процесса в целях **выработки структур квалификаций на базе «внешних точек отсчета» (дескрипторы квалификаций; дескрипторы уровней; навыки; результаты обучения) и с учетом общей Европейской структуры квалификаций.**

#### **Совместные образовательные программы и совместные степени**

Совместные образовательные программы и совместные степени<sup>5</sup> неразрывно связаны с основными целями, провозглашенными Болонской Декларацией, и имеют все основания стать важным элементом настоящего европейского пространства высшего образования. Однако, несмотря на призыв Пражского Коммюнике, они все еще не получили достаточного внимания. Это подтверждается тем фактом, что большинство министерств и конференций ректоров относят эту проблему к средней или даже низкой степени важности. Свыше 2/3 министерств заявляют о финансовой

---

<sup>5</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 333–336).

---

поддержке процессов создания совместных программ и степеней. Но объемы этой поддержки неизвестны.

Совместные степени и совместные учебные программы находят широкую поддержку у студентов. Но до сих пор совместные программы и степени не используются в качестве ключевого инструмента развития и стратегического планирования, а их создание и координирование остаются личной инициативой отдельных преподавателей.

Вузы и национальные образовательные системы в европейском пространстве высшего образования могут лишиться серьезной возможности позиционировать себя на международном уровне, если они не сосредоточат свое внимание на систематической, в том числе финансовой, поддержке развития совместных программ и степеней. Такая поддержка, безусловно, потребует введения поправок к действующему законодательству о высшем образовании многих государств, поскольку **более половины национальных законодательств не предусматривает присуждения совместных степеней**. Возникнет необходимость в выработке согласованных определений и регламентирующих принципов для совместных учебных степеней и программ на национальном и международном уровнях, а также в более широком взаимодействии между самими вузами.

### **Признание**

**Около 2/3 стран, подписавших Болонскую декларацию, ратифицировали к настоящему времени самый важный правовой инструмент признания – Лиссабонскую конвенцию.** Ее скорейшая ратификация всеми странами-подписантами принесла бы большую пользу европейскому пространству высшего образования.

Более половины академического персонала *не очень информировано или полностью не информировано* о положениях Лиссабонской конвенции. О *тесном сотрудничестве* с сетями ENIC/NARIC сообщают только 20% вузов. 25% вузов не сотрудничают со своими национальными структурами ENIC/NARIC, а 28% учебных заведений вообще не знают, что такое сети ENIC/NARIC.

Таким образом, **предстоит улучшить информированность академического персонала и студентов об основных положениях Лиссабонской Конвенции и об инициативах сетей ENIC/NARIC (процедуры признания в транснациональном образовании и т.д.).** Это достижимо при условии сотрудничества международных организаций, государственных



органов и вузов. В ряде стран национальные структуры ENIC/NARIC нуждаются в укреплении.

Две трети министерств, более половины вузов и чуть менее 50% ассоциаций студентов полагают, что Болонский процесс серьезно облегчит процедуры академического признания<sup>6</sup>. Вузы исполнены оптимизма по поводу эффективности процедур признания *периодов* обучения за рубежом. Однако во многих странах институциональные процедуры для признания разработаны недостаточно, и признание периодов обучения за рубежом часто происходит в зависимости от конкретного случая. Но даже в тех случаях, когда эти процедуры и существуют, студенты – наиболее заинтересованная группа пользователей – ничего не знают о них. Почти 90% национальных студенческих ассоциаций уведомляют о том, что их члены иногда или даже часто сталкиваются с проблемой признания по завершении образования за рубежом.

Положительным признаком служит то, что 40% студенческих организаций и ассоциаций констатируют наличие процедур апелляции при возникновении конфликтов, связанных с академическим признанием в вузах. Вузы следует стимулировать и поощрять к **разработке значительного числа и лучших институциональных процедур признания. Необходимо улучшить связь со студентами по данным вопросам.**

Все большее число стран вводит **Приложение к диплому** (Diploma Supplement). Но работодатели как основная целевая группа слабо информированы об этом нововведении. Необходимо усилить осведомленность работодателей о тех преимуществах, которые несет в себе Приложение к диплому. Введение «*Знака*» *Приложения к диплому* (Diploma Supplement Label), аналогичного «*знаку*» *ECTS*, будет, возможно, способствовать качественному улучшению в использовании Приложений к диплому.

### **Кредиты для передачи и накопления**

ECTS становится *единственной* европейской кредитной системой. Во многих странах она возведена в ранг юридического требования. Государства, имеющие свои национальные кредитные схемы, гарантируют их совместимость с ECTS.

**2/3 вузов уже сегодня применяют ECTS для переноса кредитов.** 15% образовательных учреждений используют иные системы. Почти 3/4 высших

<sup>6</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 329–332).

---

учебных заведений заявили о том, что они ввели ECTS в качестве системы накопления кредитов. Однако этот чрезвычайно высокий показатель может быть обусловлен непониманием особенностей системы накопления кредитов и нуждается в дальнейшем уточнении.

Информационные кампании, развернутые в последние годы Еврокомиссией, Европейской Ассоциацией университетов и многими национальными организациями, не достигли еще большого числа вузов, где используются системы ECTS. **Последние интегрированы в общеинститутскую политику или ее руководящие принципы**, а механизмы и инструменты системы часто остаются не вполне осознанными.

Базовые принципы и инструменты ECTS, выдвинутые в документе «**Основные характеристики ECTS**»<sup>7</sup>, должны быть доведены до сведения академического и административного персонала, чтобы можно было эффективно пользоваться потенциалом ECTS как инструментом обеспечения прозрачности. Требуется поддержка и консультирование по таким вопросам, как назначение кредитов, связанных с результатами обучения, определение «рабочей нагрузки» студентов и использование ECTS для накопления кредитов. Введение Знака ECTS способно обеспечить качественное улучшение в использовании ECTS.

#### **Автономия и обеспечение качества**

**Расширение автономии** обычно означает большую степень независимости от государства, которая, однако, **сопровождается ростом влияния других заинтересованных кругов общества наряду с расширением внешних процедур обеспечения качества и усилением механизмов финансирования, основанного на результатах.**

Тем не менее многие представители высшего образования подчеркивают, что освобождение вузов из-под опеки государства увеличит автономность институтов и высвободит инновационный потенциал университетов только в том случае, если взамен этой опеки они не получают механический и единообразный мониторинг результатов деятельности или навязчивое внимание других заинтересованных кругов с более краткосрочными перспективами.

Все страны, подписавшие Болонскую Декларацию, создали или создают органы, которые отвечают за внешний контроль качества в той или иной его форме. 80% вузов Европы проходят процедуры внешнего обеспечения качества (оценка качества или аккредитация). **Смягчается противопоставление**

---

<sup>7</sup> См. в настоящем издании раздел 3.

**между процедурами аккредитации в странах-кандидатах и оценкой качества в странах ЕС:** в Восточной Европе наблюдается растущий интерес к аккредитации и использованию критериев и стандартов. В странах Западной Европы расширяется использование процедур оценки, ориентированных на повышение качества. Два недавних сравнительных исследования показали, что в органах контроля качества уменьшается противоречие между институциональной и программной ориентированностью. Органы обеспечения качества постепенно фокусируются одновременно на обоих направлениях.

**Основная функция внешнего обеспечения качества** (оценки качества или аккредитации) заключается в повышении качества. Только в ответах из Франции, Словакии и Великобритании подотчетность обществу упоминается чаще, чем повышение качества. Даже органы аккредитации, которые традиционно более ориентированы на подотчетность, в последние годы делают основной упор на повышение качества. Высшие учебные заведения в целом положительно оценивают внешние процедуры качества. По мнению вузов, эти процедуры способствуют повышению институциональной культуры качества. Эффективность процедур оценки качества в большой мере будет зависеть от того, насколько они учитывают взаимосвязи между обучением и исследовательской работой, а также другие аспекты институционального управления. Как комплексные системы университеты не могут реагировать на проблему из одной области, косвенно не затрагивая при этом другие области. Подобным же образом эффективность и отдача вложений в анализ и контроль качества будет зависеть от взаимодействия и координации между национальной и европейской подотчетностью и национальными и европейскими процедурами обеспечения качества. Большое значение при этом имеют механизмы финансирования высших учебных заведений.

**Внутренние процедуры обеспечения качества распространены в той же степени, что и внешние.** Чаще всего они фокусируются на преподавании. 82% руководителей вузов отмечают, что у них используются внутренние процедуры мониторинга обучения. 53% вузов применяют внутренние процедуры для мониторинга научных исследований. Только четверть вузов занимается мониторингом других аспектов деятельности, кроме преподавания и исследовательской работы.

Национальные министерства, конференции ректоров, местные вузы и обучающиеся в них студенты, как правило, **отдают предпочтение взаимному признанию национальных процедур обеспечения качества, а не общим европейским структурам.** Тем не менее объекты и бенефициарии (или потребители) оценки качества и аккредитации, а также многие высшие

---

учебные заведения в значительной степени более расположены к общим структурам и процедурам, чем национальные действующие лица (акторы). Почти половина вузов положительно отнеслась бы к созданию панъевропейского органа аккредитации.

Основной проблемой для обеспечения качества образования в Европе является прозрачность, обмен передовым опытом и выработка общих критериев, что обеспечивало бы возможность взаимного признания процедур контроля качества, сохраняя при этом их многообразие и конкуренцию.

### **Обучение в течение всей жизни**

Определение «образование через всю жизнь» и его связь с непрерывным образованием и образованием для взрослых до сих пор являются не очень четкими и различаются в разных национальных контекстах. Образование в течение всей жизни выступает дальнейшим развитием дискуссий о непрерывном образовании и образовании для взрослых в том смысле, что дебаты фокусируются на вопросах о гибком доступе к курсам обучения и на попытках адекватного и оперативного реагирования на разнообразные профили и уровни подготовленности студентов. Во всех последних дефинициях «образования в течение всей жизни» акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение во всех контекстах и на всех стадиях жизни человека.

Необходимость выработки национальной политики в сфере образования в течение всей жизни не оспаривается. Это всячески подчеркивалось во время консультаций по выработке Меморандума Европейской комиссии (European Commission's Memorandum on LLL, ноябрь 2000 г.). Исследование *Тенденции III* показывает, что в 2003 г. большинство государств либо разрабатывают соответствующие стратегии, либо намерены это сделать. Подобная политика уже существуют в 1/3 стран-подписантов Болонской Декларации (Ирландия, Великобритания, Норвегия, Финляндия, Дания, Исландия, Нидерланды, Бельгия, Франция, Польша, Словацкая Республика).

Пока политика и практические действия, реализуемые на национальном и европейском уровнях, не нацелены на сектор высшего образования как таковой и не направлены на конкретную «добавочную стоимость» образования через всю жизнь или на условия его предоставления в вузах.

На институциональном уровне Великобритания, Исландия, Франция, Чешская Республика, Словацкая Республика имеют наивысший процент вузов с выраженной стратегией в области образования через всю жизнь. Гер-

мания, Австрия, Италия, Венгрия, Турция, Румыния, а также страны Юго-Восточной Европы относятся к странам с низким процентом.

Большинство студенческих ассоциаций отмечают изменения позиций высших учебных заведений своих стран относительно образования в течение всей жизни. Почти половина студентов говорит о сдвигах, касающихся курсов для нетрадиционных групп обучающихся. 1/3 свидетельствует о своей большой удовлетворенности культурой образования в течение всей жизни. Не было замечено серьезных изменений в методиках преподавания или в политике доступа.

Большая часть национальных политик в сфере образования в течение всей жизни включает два сосуществующих аспекта: гибкий доступ и многообразие критериев для различных профилей обучающихся; экономическая конкурентоспособность на базе эффективной модернизации профессиональных навыков и знаний. Последний аспект зачастую финансируется и развивается в партнерстве с заинтересованными кругами работодателей. Если проблема конкурентоспособности не решается по причине дефицитов национальных бюджетов и не уравнивается правительственными стимулами, то «образование в течение всей жизни» в университетах осуществляется без ориентации на более дорогостоящий социальный аспект.

Развитие образования в течение всей жизни обнаруживает четкую рыночную направленность и диалог с социальными партнерами. Две трети европейских вузов обеспечивают консультирование по запросам, откликаются на нужды бизнеса, работодателей и профессиональных ассоциаций. Почти половина (49%) вузов инициировали совместные образовательные программы. В Финляндии, Испании, Франции, Швеции, Норвегии, Эстонии, Ирландии, Великобритании этот процент заметно выше. Однако склонность вузов к активному реагированию на нужды рынка выступает одной из причин критического отношения многих представителей академической общественности к подразделениям в вузах, реализующим программы образования в течение всей жизни, особенно в университетах.

Европейские реформы структуры степеней оказали влияние на интерпретацию образования в течение всей жизни во многих высших учебных заведениях. 39% руководителей считают, что введение новых структур воздействует на разработку структуры и модулей образования в течение всей жизни.

Европейское сотрудничество между вузами в сфере образования в течение всей жизни, например, с целью развития совместных степеней, по-

---

прежнему составляет скорее исключение, нежели правило. Пример обмена опытом в основных европейских сетях непрерывного образования служит только подтверждением этого факта.

Обеспечение этого типа образования остается в общем маргинализированным, т.е. резко интегрировано в общие стратегии и ключевые процессы принятия решений. Даже в тех странах, где непрерывное образование или образование в течение всей жизни играет важную политическую роль и где созданы стимулы для их развития (Франция, Великобритания, Финляндия), центры непрерывного образования не всегда признаются на равных основаниях с другой преподавательской и исследовательской деятельностью университетов. Чтобы позиционировать себя на расширяющемся рынке образовательных услуг и сделать более проявленной «добавочную стоимость» своего опыта, вузы должны предпринимать большие усилия для интеграции образования в течение всей жизни со своими основными процессами развития и политикой.

#### **Диверсификация институциональных профилей**

В возникающих партнерских отношениях с внешними заинтересованными кругами университеты призваны защитить свои интересы, ответственность и долгосрочные перспективы более энергично и настойчиво, нежели в прошлом. Только в том случае, если университеты увеличат свою способность донести до своих партнеров и общества в целом социальную и экономическую значимость своих перспектив в области преподавания и исследований, – только тогда они смогут процветать как институты, обладающие компетенцией выявлять проблемы и предлагать их конструктивные решения. Их структуры и результаты обучения, которые подтверждены соответствующими критериями качества, включая индивидуальные пути соотношения академического качества с устойчивой трудоустроиваемостью, безусловно, станут одной из основных составляющих институционального позиционирования в Европе и мире.

## **2. ВВЕДЕНИЕ: О ЦЕЛЯХ И МЕТОДОЛОГИИ ДАННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Четыре года спустя после принятия Болонской Декларации правительства всех подписавших ее стран демонстрируют многочисленные законодательные инициативы и усилия по реализации Болонских реформ, о приверженности которым они заявили в 1999 и 2001 годах. Они инициировали но-

вые процедуры, стимулировали сотрудничество между национальными органами, выработали новую политику, обменивались примерами лучшей практики и вводили ее у себя. Уже в Пражском коммюнике 2001 года министры с одобрением сообщали о расширении масштабов деятельности, связанной с Болонским процессом, на национальном уровне. Но каким образом эти инициативы принимаются, интерпретируются и становятся реальностью на уровне высших учебных заведений? Именно этот вопрос приобретает решающее значение по мере того, как вырисовываются контуры Европейского пространства высшего образования и растут ожидания.

Эти проблемы только начинают осознаваться в их полном масштабе. Когда институты погружаются в проблемы разработки новых учебных планов в соответствии с принципами Болонской декларации, они зачастую еще не сознают системного характера изменений, которые вытекают из Болонских реформ, как пакета различных, но взаимосвязанных задач. Сначала большинство вузов концентрирует свои усилия на реформировании учебных планов. Другие же цели Болонских реформ, такие, как введение ECTS в общеуниверситетском масштабе или расширение мобильности, могут не считаться новыми и редко рассматриваются как системно значимые. Однако можно ожидать, что по мере того, как изменения учебных планов станут углубляться, а системно значимые цели Болоньи и Праги (такие, как поддержка образования через всю жизнь, обеспечение взаимного признания процедур обеспечения качества) будут признаны на институциональном уровне, Болонские реформы будут требовать возрастающей отдачи всех сил.

В данном исследовании мы исходили из посылки, что Болонские реформы, взятые в целом, существенно важны для всей системы высшего образования не только на национальном, но и институциональном уровне. Поэтому мы попытались выявить, где такие вызовы ощущаются наиболее сильно, где появляются проблемы и возникают конфликты между этими реформами и другими условиями институционального развития. Более того, мы попытались осветить, как институциональные действующие лица интерпретируют цели и задачи Болонских реформ и какими они видят факторы успеха процессов перемен, необходимых, чтобы ЕПВО стало реальностью.

Чтобы охватить тенденции как национального, так и институционального уровня, а также отдать должное мнению и опыту студентов и некоторых заинтересованных сторон, в числе адресатов анкет были пять различных групп:

- 
- 33 министерства, отвечающие за высшее образование (как уже делалось в предыдущем исследовании «Тенденции II», за исключением Турции), включая министерства и конференции ректоров в странах Юго-Восточной Европы, желающих присоединиться к Болонскому процессу (министерства стран ЮВЕ были включены в «Тенденции II»);
  - 33 конференции ректоров (как и в «Тенденции II»);
  - 1800 руководителей высших учебных заведений (вузов), в том числе не только ректоры (президенты, канцлеры) университетов, но и представители других учреждений высшего образования;
  - национальные и Европейская студенческие ассоциации;
  - национальные ассоциации работодателей.

Срок для отправки ответов был декабрь-февраль, поэтому обработанные данные стали появляться порциями в середине февраля – в марте 2003 года.

Чтобы оптимизировать обратную связь, при разработке исключались открытые вопросы, особенно для руководителей вузов. Поэтому процент ответов был достаточно высок: анкеты возвратили 45% вузов, все, кроме одного, министерства, 90% конференций ректоров, 80% студенческих ассоциаций и 50% ассоциаций работодателей.

Кроме данных анкетирования, в настоящий документ включены все опубликованные после Саламанки новые материалы, относящиеся к Болонской Декларации и Пражскому Коммюнике (см. раздел Литература). Нами также проанализированы наиболее важные сообщения и рабочие документы Евросоюза, относящиеся к Болонскому процессу. Кроме того, были изучены все национальные доклады, посвященные реализации Болонского процесса, которые были представлены на тот момент (а это сделали около трети стран, подписавших Болонскую Декларацию). И, наконец, авторы посетили множество связанных с Болоньей мероприятий и при анализе и синтезе последних тенденций учли все выводы и рекомендации официальных семинаров по Болонскому процессу.

Необходимо указать на те ограничения, которые накладывали имеющиеся у нас данные, и дать ряд рекомендаций по дальнейшему мониторингу Болонского процесса. Во-первых, все вопросы, задаваемые различным заинтересованным кругам, подразумевали субъективные суждения и мнения относительно фактов, имеющих структур и тенденций. Никакие конкретные данные не запрашивались не только потому, что их невозможно было бы об-



работать в отведенные сроки и имеющимися ресурсами, но и потому, что такое требование могло привести к малому количеству и небольшой представительности ответов. Тем не менее авторы убеждены, что многообразие совпадающих и противоречивых мнений, нашедших свое отражение в ответах, а также проведенные дополнительные исследования позволяют создать достаточно достоверную картину действительности в различных национальных и общеевропейском контекстах. В будущем, однако, было бы желательно дополнить процесс сбора информации инспекционными визитами и некоторой совокупностью количественных данных по небольшой серии вопросов. Конечно, для сбора и обработки таких данных необходимо отвести соответствующее количество времени.

И второе, что следует отметить. Данная фаза изучения Болонского процесса отличалась более широким охватом, чем предыдущая, поскольку для получения достоверных оценок имеющихся достижений она предусматривала участие институтов и студентов. Несмотря на это, одна группа заинтересованных лиц осталась за пределами данного исследования: академический персонал.

Сведения об институтских реалиях были получены от руководителей вузов и студентов, но никак не от академических кругов, которые и наполняют смыслом предлагаемые реформы. Безусловно, в исследованиях, которые мы провели, и на встречах, которые посетили, мы часто учитывали мнения академического персонала. Подавляющее большинство представителей академических кругов воздерживаются от создания собственных национальных или европейских профессиональных организаций или ассоциаций. Поэтому от этой группы очень сложно получить репрезентативное мнение, а опросить всех ее представителей невозможно из-за их многочисленности. Естественная форма их сообщества – по областям их исследовательской или преподавательской деятельности, а не на базе какого-либо трансдисциплинарного профессионального самоопределения. Результаты «Тьюнинг проекта» («Tuning Project») – единственного европейского проекта, который реализуется академическими кругами для них же самих и направлен на придание конкретного наполнения Болонским реформам в различных дисциплинах – показывают, что деятельность этой группы может дать не только наиболее интересный, но и потенциально самый полезный вклад в реформирование. На следующем этапе изучения Болонского процесса необходимо предусмотреть анализ мнений академического персонала (несмотря на его многочисленность и отсутствие общеевропейского представительства), поскольку его участие станет

---

решающим фактором успеха создания Европейского пространства высшего образования.

### **3. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА**

#### **3.1. Информированность и поддержка**

##### *3.1.1. Анализ*

С момента принятия Болонской Декларации прошло четыре года, и теперь большинство представителей высшей школы в Европе рассматривают Болонский процесс как программу реформ, которую нельзя игнорировать, но которую нужно обсудить заранее, чтобы университеты не захлестнула волна всевозможных толкований того, какими должны быть Болонские реформы на институциональном уровне. Сегодня основной вызов для всех участников процесса, как оптимистов, так и скептиков, – интерпретировать цели Болонского процесса в контексте каждого высшего учебного заведения.

**За последние два года информированность о Болонском процессе значительно возросла.** Не располагая никакими количественными данными, многие Болонские семинары и информационные секции выявили серьезный недостаток информации относительно содержания и масштабов Болонского процесса. В 2003 году министерства, конференции ректоров, а также ассоциации студентов сочли наиболее информированными в этой области вузовских руководителей, чья осведомленность варьируется от очень большой до достаточной. Единственным исключением являются руководители институтов Великобритании, которые, по мнению их конференции ректоров, не очень хорошо осведомлены о Болонском процессе.

Второй по степени информированности, но гораздо менее осведомленной группой является академический персонал. Не более 15% представителей министерств, конференций ректоров, руководителей институтов и ассоциаций студентов считают информированность академического персонала о БП очень хорошей. Лишь около 12% ректоров вузов полагают, что их профессорско-преподавательские составы очень хорошо осведомлены о БП, в то время как половина руководителей находит эту осведомленность достаточной. Более четверти руководителей вузов и почти половина представителей студенческих ассоциаций – т.е. две группы, наиболее тесно контактирующие

с академическим персоналом, – считают, что академические круги не очень хорошо информированы о Болонском процессе.

Более половины руководителей вузов высказывают мнение, что и административный персонал вузов, и студенты слабо информированы о Болонских реформах. Половина же студенческих ассоциаций сообщает о полной неосведомленности своих членов по этому вопросу. Более оптимистичная оценка со стороны министерств свидетельствует, по-видимому, о том, что диалог между министерством, представителями высшей школы и студентами более активен на национальном уровне, чем на институциональном.

Следует отметить значительные различия между странами с точки зрения информированности о Болонском процессе, что отражается на количестве дискуссий и масштабах обсуждения Болонских реформ в рассматриваемых группах. По заявлениям конференций ректоров и руководителей институтов, информированность академического персонала о БП особенно низка в Эстонии, Литве, Швеции, Германии, Ирландии, а также Великобритании (где она является самой низкой). Информированность академического персонала в университетах значительно выше, чем среди академических кругов других высших учебных заведений. Эти же основные тенденции характерны для стран Юго-Восточной Европы, хотя можно отметить более высокий процент академического персонала и студентов, которые осведомлены о БП достаточно или даже очень хорошо.

Можно сказать, что степень информированности в некоторой степени отражает то **состояние, в котором находится реализация Болонских реформ на институциональном уровне**. То, что информированность максимальна у руководителей вузов, достаточно высока у академического персонала и относительно низка у административного персонала и студентов, является четким отражением нисходящего характера Болонских реформ и свидетельством значительного прогресса, достигнутого руководителями вузов и академическим персоналом в дискуссиях по основным принципам и содержанию реформ учебных планов на институциональном уровне. Тем не менее в большинстве вузов реализация практических целей Болонского процесса не продвинулась так далеко, чтобы достичь до уровня административного планирования и регулирования, например, до проведения экзаменов, регистрации кредитных баллов, новых правил приема для соискателей степеней магистерского уровня, изменений в порядке распределения помещений в соответствии с численностью курса (возможное последствие модуляризации или перераспределения курсов между уровнями «бакалавр–

---

магистр»), новых или расширенных строк бюджета или любых других административных задач, возникающих в контексте Болонских реформ.

Вовлечение студентов в работу на уровне департаментов (факультетов, кафедр), т.е. в реальное планирование реформ учебных программ, происходит менее активно, чем диалог между представителями высшей школы и студентами на национальном или на институциональном уровне.

**Большую поддержку Болонскому процессу** оказывают не только представители министерств, но и конференции ректоров и руководители высших учебных заведений. Более двух третей руководителей вузов считают очень важными и скорейшие шаги по созданию Европейского пространства высшего образования, еще 20% поддерживают эту идею, но считают ее преждевременной. Только в Норвегии, Франции, франко-говорящей общине Бельгии, Германии, Венгрии, Португалии, Ирландии и Великобритании руководители вузов и/или конференции ректоров отмечают определенную сдержанность в отношении ускоренных темпов создания ЕПВО. Несмотря на то, что страны Юго-Восточной Европы формально еще не присоединились к Болонскому процессу, высшие учебные заведения этих государств рассматривают Болонскую Декларацию как систему отсчета, а 90% из них считают необходимым быстрее создание ЕПВО. Принимая во внимание газетные статьи о неприятии академическими кругами чрезмерно быстрых темпов Болонских реформ, можно выразить сожаление, что мнение этих кругов осталось за рамками данного исследования. Этот факт заслуживает особого сожаления потому, что на данном этапе Болонские реформы существенно зависят от их идей относительно учебных программ и определения перспективных направлений инновационной деятельности. Данные, полученные от студенческих ассоциаций, говорят о том, что, несмотря на достаточную поддержку Болонских реформ, некоторые их аспекты вызывают заметное неприятие (см. раздел 3.3). В целом можно сказать, что темпы реформ, согласованность процессов их реализации, широкий внутривузовский диалог – все эти вопросы становятся все более важными для поддержки Болонского процесса академическими кругами и студентами, т.е. теми группами высшей школы, которые непосредственно являются действующими лицами и бенефициариями реформ.

Если учесть широкую поддержку Болонских реформ руководителями высших учебных заведений и относительно высокий уровень осведомленности о нем, кажется удивительным, почему так мало руководителей считают необходимым координировать эти реформы на институциональном уровне. **Только в одной трети высших учебных заведений введена должность ко-**

**ординатора по Болонскому процессу.** Сравнивая университеты и другие высшие учебные заведения, можно заметить, что 47% университетов имеют координатора по Болонскому процессу и только 29,5% других вузов ввели такую должность. Разумеется, это не означает, что там, где отсутствуют координаторы, нет вообще никаких институциональных органов, координирующих Болонские реформы или хотя бы некоторые их аспекты. Однако учитывая масштабы Болонских реформ, которые затрагивают не только все дисциплины, но и разные группы действующих лиц в высшем учебном заведении, остается открытым вопрос эффективного планирования, управления и взаимодействия реформ в отсутствие общеинститутского координатора, выполняющего функции менеджера проекта.

### *3.1.2. Основные сведения*

- Информированность о Болонском процессе за последние два года серьезно возросла. В университетах она значительно выше, чем в других высших учебных заведениях.
- Информированность выше у руководителей учебных заведений, ниже – у академического персонала (хотя и вполне достаточна).
- Администрация и студенты принимают меньшее участие в обсуждении проблем реализации реформ, если судить по степени информированности этих групп.
- В Эстонии, Литве, Германии, Швеции, Ирландии, и особенно в Великобритании слабо распространяется информация об институциональных Болонских реформах.
- Руководители вузов оказывают широкую поддержку Болонскому процессу. Однако в ряде стран отмечается неприятие некоторых аспектов и темпов реформ. Это неприятие особенно заметно в Норвегии, Франции, Бельгии, Германии, Ирландии, Великобритании.
- Хотя некоторые государства Юго-Восточной Европы формально еще не присоединились к Болонскому процессу, они рассматривают его как систему отсчета и активно поддерживают его принципы и цели.
- Лишь в трети европейских вузов введена должность координаторов по Болонскому процессу.

### *3.1.3. Задачи на будущее*

- Реформы должны дойти до умов и сердец большинства представителей высшей школы, которые и должны проводить их в жизнь.
- Перед большинством академического персонала университетов Европы стоит задача интерпретации Болонского процесса в свете его задач и во всем контексте его целей на уровне департаментов (факультетов, кафедр). Требуется изменение учебных структур, моду-

---

лей, методов, способов оценки, взаимодействия между учебными дисциплинами и институтами.

### **3.2. Роль высших учебных заведений в создании Европейского пространства высшего образования**

*«Высшие учебные заведения Европы, со своей стороны, приняли вызов и взяли на себя основную роль в построении Европейского пространства высшего образования, следуя фундаментальным принципам Magna Charta Universitatum, принятой в 1988 году в Болонье». (Болонья, 1999 год).*

*«Министры подчеркнули необходимость и желательность участия высших учебных заведений и студентов в формировании Европейского пространства высшего образования в качестве компетентных, активных и творческих партнеров. Высшие учебные заведения наглядно показали, что они придают большое значение созданию совместимого и эффективного, многообразного и поддающегося адаптации Европейского пространства высшего образования. [...] Министры высоко оценили усилия по созданию учебных программ, сочетающих в себе академическое качество и устойчивую релевантность потребностям рынка труда. Они потребовали от высших учебных заведений более активной позиции». (Прага, 2001 год).*

#### **3.2.1. Анализ**

Основное место в Пражском коммюнике министры отвели роли высших учебных заведений в создании Европейского пространства высшего образования. Теперь это может показаться тавтологией: как заметил один из европейских ректоров, строить ЕПВО, не отдавая решающую роль вузам – все равно, что ставить пьесу «Гамлет» без принца. Тем не менее необходимость такого акцента на роли вузов становится понятной, если учесть тот факт, что Болонский процесс начался как процесс межправительственный. Разумеется, для министров, подписавших Болонскую декларацию, сейчас уже очевидно, что осуществление Болонских реформ в конечном итоге будет делом самих высших учебных заведений. Однако дискуссии, посвященные реализации Болонских реформ, показали, что большинство представителей министерств считают основной сутью этих реформ изменение законодательства в соответствии с принципами Болоньи. В то же время каждый, кто соприкасается с реалиями высшей школы, понимает, что отвечающее требованиям Болоньи законодательство, – это необходимое, но недостаточное условие успеха построения Европейского пространства высшего образования и реализации целей Болонского процесса.

Половина руководителей вузов в странах, подписавших Болонскую декларацию, полагают, что они играют достаточно или очень активную роль в построении ЕПВО. Это же относится к руководителям вузов стран Юго-Восточной Европы. С другой стороны, 42% руководителей вузов считают свое

участие недостаточно активным. Свою роль как активную оценивают вузы Нидерландов, Франции, Швейцарии (университеты), Италии и Финляндии. В свою очередь, руководители вузов Эстонии, Хорватии, Германии, Словацкой республики, Швеции и Великобритании, а также неуниверситетских вузов Швейцарии и Чешской республики высказывают мнение, что могли бы более активно участвовать в создании ЕПВО. 62% ректоров университетов и 57% руководителей других вузов отмечают, что вузы должны более широко вовлекаться в реализацию целей Болонского процесса. Большинство вузов Греции, Болгарии, Румынии (более 60% по сравнению со средним показателем) и других стран Юго-Восточной Европы находят необходимым введение системы мониторинга и предоставления информации с тем, чтобы расширить участие вузов в построении ЕПВО.

В отношении условий для осуществления вузами Болонских реформ следует, прежде всего, сказать, что **50% вузов полагают, что законодательства их стран обеспечивают возможность принятия вузами самостоятельных решений, в то время как 46% считают правовую базу недостаточной для принятия таких решений.** Так, в Бельгии, Германии, Португалии, Словении, в странах Юго-Восточной Европы и в неуниверситетском секторе Италии многие руководители вузов констатируют, что законодательства не обеспечивают независимое принятие решений. Конференции ректоров Бельгии, Дании, Франции, Греции, Венгрии, Польши, Словакии, Испании и Швеции также указывают на проблемы, связанные с независимым принятием решений на институциональном уровне. Представители вузов и конференций ректоров этих стран призывают к реформам законодательства, предоставляющим больше пространства для вузовской инициативы. При этом представители лишь трех министерств признают наличие ограничений для принятия самостоятельных решений на уровне высших учебных заведений (Греция, Португалия, Турция).

Необходимо отметить, что достаточно большое число вузов, специализирующихся в экономике и бизнесе, считают, что их национальное законодательство не поддерживает институциональную автономию. (Проблемы институциональной автономии будут рассматриваться в разделе 6.1.)

Кроме институциональной автономии, к факторам успеха в проведении реформ следует отнести и финансирование, которое в значительной степени определяет масштабы инициатив по реформированию, которые способны осуществить вузы. Совершенно очевидно, что Болонский процесс реформирования высшего образования достигнет успеха только в том случае, если

---

эти реформы будут проводиться высшими учебными заведениями. **Менее очевидным для некоторых участников Болонского процесса является тот факт, что Болонские реформы не могут быть реализованы без дополнительного финансирования.** Законодательство устанавливает рамки, в которых могут или не могут действовать вузы, тогда как финансы являются тем топливом, которое инициирует и поддерживает необходимые реформы на институциональном уровне. Болонские реформы (см. разделы 5 и 6) предлагают систему высшего образования, которая функционирует на более высоком уровне качества и предусматривает более тесное, чем прежде, сотрудничество между вузами. В процессе внедрения новых (или адаптации старых) учебных планов, отвечающих Болонской декларации, становится все более очевидным, что такие реформы подразумевают введение более гибких и даже индивидуализированных путей обучения (см. раздел 5.1). Такие диверсифицированные возможности доступа и путей обучения в высшей школе означают дополнительное консультирование и наставничество, меньшие по размеру и более разнотипные группы, интенсивный диалог между преподавателями и студентами, серьезные усилия по обеспечению и повышению качества, расширение услуг поддержки для разнообразного студенческого контингента и улучшение условий доступа. Эти результаты Болонских реформ серьезно расходятся с позицией некоторых администраторов высшей школы, считающих, что введение короткой первой степени – это способ снизить удельные издержки высшего образования на уровне бакалавра (а этот уровень будет нормальной степенью для большинства студентов) и ограничить доступ студентов к степени второго уровня. Согласно этому сценарию удельные издержки на бакалаврском уровне будут уменьшены, отдельным студентам будут предлагаться лишь выборочные магистерские курсы. А чтобы в условиях постоянного роста числа студентов поддержать иллюзию экономии средств или неизменности уровня финансирования, придется отказаться и от других измерений Болонского процесса, таких как повышенное внимание к обеспечению качества, образованию в течение всей жизни, а также возможности индивидуализированных путей обучения.

Говоря коротко, министры образования в 1999 году подписали (а в 2001 году подтвердили) декларацию, предусматривающую значительное увеличение инвестиций в преподавание и обучение. Смысл этого положения становится понятным только сейчас, когда министры высшего образования многих стран Европы пытаются хотя бы сохранить имеющийся уровень финансирования, не говоря уже о том, чтобы достичь тех цифр бюджета, кото-



рые установлены для научных исследований в высшей школе главами правительств этих стран в Лиссабоне в 2000 году и в Барселоне в 2002 г.

В самом деле, правительства многих стран добились серьезных успехов в создании правовой основы для осуществления Болонских реформ. Но лишь половина из них обеспечила своим высшим школам финансирование этих реформ. **Неудовлетворенность финансовой поддержкой Болонских реформ** чаще всего (более 80% вузов) отмечается в Бельгии, Болгарии, Германии, Греции, Исландии, Ирландии, в Нидерландах, Румынии, Словении, Испании, Великобритании и в странах Юго-Восточной Европы. В целом, 75% вузов и две трети конференций ректоров считают, что поддержке участия вузов в осуществлении Болонских реформ необходимы ясные финансовые стимулы. Как и следовало ожидать, мнения вузов и министерств по этому вопросу расходятся: две трети представителей министерств полагают, что государственные механизмы финансирования обеспечивают поддержку Болонского процесса, и лишь четверть из них заявляет об отсутствии такой поддержки. В то же самое время только половина вузов сообщает, что текущее финансирование обеспечивает поддержку Болонских реформ. Пока нет данных о количестве стран, которые попытались оценить первоначальные вложения и дополнительные затраты на структуры высшей школы, отвечающие Болонскому процессу. Единственным известным примером является Швейцария, где университеты оценили первоначальные затраты на капиталовложения в БП (связанные, в основном, с реформированием учебных программ и введением ECTS) в 34 миллиона евро (осторожная оценка). Дополнительные ежегодные периодические затраты по этой оценке составляют в среднем 135 миллионов евро (исключая «неспецифические меры», такие, как расширение докторских курсов, рост мобильности, дополнительные языковые курсы, увеличение грантов, маркетинг и др.). Это составит 3,4 миллиона евро первоначальных затрат на капвложения и 13,5 миллионов евро ежегодных периодических затрат на каждый университет<sup>8</sup>. Вопрос о том, обеспечит ли правительство эту поддержку, не уменьшив при этом государственные средства, выделяемые на другие области высшего образования, пока остается без ответа как в Швейцарии, так и в других странах, подписавших Болонскую декларацию. Не вызывает сомнений, что необходимо искать дальнейшее взаимопонимание между теми, кто вкладывает средства, и финансируемыми вузами в том, что касается финансовых проблем Болонских (и других) реформ.

---

<sup>8</sup> Отчет о планировании CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses) 2002.

Ненадолго оставим финансовые и правовые проблемы и зададимся вопросом, какова же именно роль университетов и других вузов в реализации задач Болонского процесса как общего характера (повышение качества, улучшение конкурентоспособности и сотрудничества, обеспечение трудоустраиваемости выпускников), так и более конкретных (введение двухуровневой структуры, системы переноса кредитов, процедур признания)? В рамках Проекта Европейской ассоциации университетов по культуре качества были получены некоторые эмпирические данные о характере и качестве процессов осуществления Болонских реформ. В одной из тематических сетей проекта 10 институтов из Европы сравнивали свои процессы Болонского реформирования, с тем чтобы разработать план и собрать модели лучшей практики, которые могли бы использоваться другими вузами в качестве руководства для осуществления Болонских реформ. Их отчет будет опубликован летом 2003 года, однако один базовый вывод можно сделать уже сейчас. Сравнительный анализ вузов ясно показал, что при всех различиях между ними с точки зрения их проблем, сильных и слабых сторон, основным вызовом является проведение институционального изменения, сочетающего в себе сильную институциональную координацию и широкое участие академического персонала. Сильная центральная координация необходима, принимая во внимание масштаб и многомерный характер реформ, затрагивающих содержание, методы, структуры и модули преподавания, а также множество административных вопросов, таких, как организация оценивания после введения ECTS, расширение услуг по консультированию и поддержке, улучшение информирования и маркетинга. И это лишь немногие из проблем, которые появятся, если серьезно отнестись к Болонским реформам. Однако центральные инициативы не приведут к желаемым результатам без широкого вовлечения академических кругов, поскольку сущность Болонских реформ — это повышение качества и реформа учебных программ, что и составляет базовую компетенцию академического персонала. Так, университеты в Европе, часто имеющие сильно децентрализованные структуры принятия решений, в ходе болонских реформ должны проводить серьезное институциональное реформирование, которое требует особых усилий по коммуникации и взаимодействию со стороны управляющих структур вуза. Для серьезного поворота к лучшему необходимо правильное сочетание руководства и ориентированности на результат, с одной стороны, и свободного размышления о смысле реформ в различных дисциплинарных и междисциплинарных контекстах, — с другой.

### 3.2.2. Основные сведения

- 46% ректоров/президентов вузов считают, что их национальное законодательство препятствует независимому принятию решений, по меньшей мере частично. Так, руководители вузов и конференции ректоров ряда стран (Бельгия, Дания, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Польша, Португалия, Словакия, Словения, Испания, Швеция и страны Юго-Восточной Европы) указывают на ограниченность возможностей для принятия самостоятельных решений на уровне высших учебных заведений.
- 62% ректоров университетов и 57% ректоров вузов других типов утверждают, что именно вузы должны более широко вовлекаться в реализацию целей и задач Болонского процесса.
- Правительства ряда стран создали достаточную правовую основу для осуществления вузами Болонских реформ. Но лишь половина из них обеспечили финансирование этих реформ. Недостаток финансовой поддержки Болонских реформ отмечается в половине вузов стран, подписавших Болонскую Декларацию. Это означает, что Болонские реформы проводятся за счет других ключевых функций или других необходимых усовершенствований.
- 75% руководителей высших учебных заведений отмечают необходимость создания финансовых стимулов для участия в осуществлении Болонских реформ.

### *3.2.3. Задачи на будущее*

- Необходимо углубить диалог между ректорами и академическим персоналом, министерствами и вузами, чтобы, кроме изменения законодательства, он охватывал также Болонские реформы на институциональном уровне и вопросы государственной поддержки, необходимой для ускорения этих реформ.
- Вузы должны подсчитать свои издержки, связанные с проведением Болонских реформ, включая возросшие эксплуатационные расходы, и показать эффект Болонских реформ для постоянных институциональных процессов, с тем чтобы убедить правительства в том, что цели Болонского процесса не могут быть достигнуты без серьезного дополнительного финансирования.
- Правительства должны продемонстрировать свою поддержку Болонским реформам, обеспечив их соответствующим финансированием, не снижая при этом и без того жесткие бюджеты для основных областей деятельности университетов (исследования, инфраструктура), которые в большинстве государств заметно недофинансировались в течение десятилетий.
- Необходимы значительные изменения в структурах управления высшими учебными заведениями и в руководстве ими, с тем чтобы

---

добиться улучшения координации, коммуникации и взаимодействия между академическими и сервисными структурами вузов.

### **3.3. Роль студентов в создании Европейского пространства высшего образования**

*«Министры подчеркнули необходимость и желательность участия высших учебных заведений и студентов в формировании европейского пространства высшего образования в качестве компетентных, активных и творческих [...] Министры заявили, что студенты должны оказывать влияние на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях. Министры подтвердили необходимость особого внимания к социальному аспекту в Болонском процессе» (Прага, 2001год)*

#### **3.3.1. Анализ**

В 63% университетов стран, подписавших Болонскую Декларацию, студенты формально вовлечены в Болонский процесс, т. е. посредством участия в сенатах, советах или на уровне факультета, департамента (кафедры). В вузах стран Юго-Восточной Европы, пока не подписавших декларацию, степень формального участия студентов в этом процессе даже выше.

Заметно более слабое формальное участие студентов в Болонском процессе на институциональном уровне отмечается в других высших учебных заведениях, а также в университетах Швеции, Португалии, Словении, Греции и Исландии и особенно Великобритании. В этих странах студентам реже предоставляется информация о Болонском процессе. (В Великобритании слабая вовлеченность студентов не расценивается как проблема, поскольку Болонский процесс не рассматривается как приоритетный самими же студентами). В целом, информация по Болонскому процессу предоставлялась студентам более половины университетов и менее половины других вузов.

50% студентов, по утверждениям Европейской и национальных студенческих ассоциаций, считают, что они играют *очень* или *достаточно активную* роль в создании Европейского пространства высшего образования. Серьезное недовольство высказывают студенты из Германии («участие студентов кажется практически нежелательным»).

Несмотря на серьезную критику отдельных аспектов Болонского процесса, которая относится, в основном, к его реализации, а не к основным принципам, студенческие ассоциации решительно поддерживают его. Можно сказать, что они возлагают большие надежды на Болонские реформы и подвергают серьезной критике их реализацию и зачастую упрощенные интерпретации. Вот что заявляет по этому поводу одна студенческая ассоциация: «За исключением нескольких экспертов, вряд ли кто-нибудь знает и ре-

ализует всю совокупность инструментов и мер Болонского процесса. Проводятся лишь технические или виртуальные изменения, и нет никакого интереса к качественной реформе программ обучения». Довольно часто представители студенчества выражают надежду, что европейское сотрудничество и давление со стороны клуба правительств по Болонским реформам ускорит давно ожидаемые реформы национальных систем образования.

Вклад студентов в реализацию Болонского процесса будет рассмотрен в соответствующих разделах. Здесь же мы хотим отметить, что **особенно серьезным является вклад студентов в вопросы социального измерения осуществляемых реформ. Для студентов характерно повышенное внимание к высшему образованию как к общественному благу, особенно в связи с обсуждением возможных последствий включения высшего образования в GATS.** Не только в Праге в 2001 году, но и в различных национальных дискуссиях представители студенчества постоянно подчеркивали, что значение высшего образования шире его ценности для экономического благополучия и для рынка труда. Студенты придают большое значение студентоцентрированному образованию, гибким путям обучения и доступа наряду с реалистичной, т.е. полученной эмпирически, оценкой учебной нагрузки в контексте введения общеинститутской системы кредитов. Их вклад в анализ условий и препятствий для мобильности, повышенное внимание к потребностям обучающихся в контексте процедур обеспечения качества стал важной составляющей процесса реформ.

### 3.3.2. Основные сведения

- В 63% университетов стран-подписантов Болонской Декларации студенты формально вовлечены в Болонский процесс посредством участия в сенатах, советах или на уровне факультета, департамента (кафедры). Эта же тенденция просматривается и в государствах Юго-Восточной Европы, пока не подписавших декларацию.
- Заметно более слабое формальное участие студентов в Болонском процессе на институциональном уровне отмечается в Великобритании, Швеции, Португалии, Словении, Греции и Исландии. В этих же странах студентам реже предоставляется информация о Болонском процессе. В Великобритании Болонский процесс не рассматривается как приоритетный, поэтому слабая вовлеченность студентов не расценивается как проблема.
- 50% студентов, по утверждениям Европейской и национальных студенческих ассоциаций, считают, что они играют весомую роль в создании Европейского пространства высшего образования.

- Представители студенчества возлагают большие надежды на Болонские реформы и подвергают серьезной критике их реализацию и зачастую упрощенные интерпретации.
- Особенно серьезным является вклад студентов в вопросы социального измерения осуществляемых реформ. Для студентов характерно повышенное внимание к высшему образованию как к общественному благу, особенно в связи с обсуждением возможных последствий включения высшего образования в GATS.
- Студенты постоянно акцентируют ценности студентоцентрированного образования, гибких путей обучения и доступа наряду с реалистичной, т. е. полученной эмпирически, оценкой учебной нагрузки в контексте введения общеинститутской системы кредитов.

### 3.3.3. Задачи на будущее

- На уровне вузов и, в частности, департаментов (факультетов) вовлеченность студентов в обсуждение качественных реформ преподавания, учебных структур, методов и оценивания в духе Болонской Декларации по-прежнему оставляет желать много лучшего.
- Диалог между студентами и другими представителями высшей школы должен больше фокусироваться на конкретных задачах Болонских реформ и на проблемах их разумного решения, а не просто на каких-то общих целях. В некоторых странах дискуссия о том, считать ли Болонские реформы исключительно экономической программой, часто усиливала имеющиеся разногласия между студентами и другими представителями высшей школы, а не становилась благоприятной возможностью поднять проблемы, связанные с качеством высшего образования.

## 4. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ЕГО ЦЕЛИ

### 4.1. Улучшение трудоустраиваемости выпускников европейской высшей школы без ущерба для академического качества

*«Сорбонская декларация подчеркивает центральную роль университетов в развитии европейских культурных измерений. Особое значение придается созданию Европейского пространства высшего образования, что способствовало бы расширению мобильности граждан, улучшению их трудоустраиваемости и развитию континента в целом». [...] Задачи: принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней с целью улучшения трудоустраиваемости граждан Европы ...» (Болонья, 1999)*

*«Министры высоко оценили вклад [высших учебных заведений] в создание программ обучения, сочетающих в себе академическое качество с постоянной востребо-*

*ванностью на рынке труда. Они призвали к более активной роли высших учебных заведений» (Прага, 2001)*

#### 4.1.1. Анализ

Подготовка выпускников к европейскому рынку труда считается одной из трех основных движущих сил Болонского процесса. Вместе с улучшением академического качества она наиболее часто упоминается представителями министерств, конференциями ректоров и вузов. Студенческие ассоциации также считают подготовку к рынку труда важнейшей движущей силой наряду с конкурентоспособностью национальных систем высшего образования в мире.

В добавление к этим мнениям, отразившим ведущиеся национальные дискуссии, на институциональном уровне был достигнут заметный консенсус в отношении ценности трудоустраиваемости выпускников высшей школы в Европе. 91% руководителей европейских вузов придерживаются мнения, что трудоустраиваемость выпускников выступает важной или даже очень важной (56%) установкой при разработке и реструктурировании учебных планов. Однако мониторинг достижений проводится в ограниченных масштабах: 30% высших учебных заведений отслеживают трудоустройство всех своих выпускников, 40% отслеживают трудоустройство некоторых из них, а 25% вузов вообще не занимаются этим. Из этого можно сделать вывод, что относительная важность этого вопроса стала осознаваться лишь недавно, например, в таких странах, как Австрия, Германия, Швейцария, Норвегия и Словакия, где более 40% вузов не имеют системы учета выпускников. В странах Юго-Восточной Европы 70% вузов не имеют такой системы, а 15% вузов считают, что трудоустройство выпускников не должно быть их заботой.

В связи с принятием двухуровневой системы и особенно с введением степени бакалавра после трех лет обучения возникает проблема с разными интерпретациями термина «трудоустраиваемость». В Болонской декларации подчеркивается, что наличие даже этой первой степени должно предполагать трудоустраиваемость выпускника. Среди представителей университетов всей Европы развернулись горячие дебаты по поводу слишком узкой интерпретации термина «трудоустраиваемость», которая могла бы нанести ущерб академическому качеству. Имеются опасения, что вузы будут «производить выпускников, подготовленных для ограниченной ниши рынка и имеющих краткосрочные перспективы, вместо того, чтобы сосредоточиться на всем диапазоне академических навыков, которые позволяли бы выпуск-

никам постоянно приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим потребностям».<sup>9</sup> Конвенция Европейской ассоциации университетов (Саламанка, 2001 год) уже привлекала внимание к этому вопросу и подчеркивала важность переносимых навыков и компетенций для обеспечения долгосрочной трудоустраиваемости.

В университетском секторе и в других кругах в связи со сравнением и перепроектированием модулей и структур степеней нередко возникают опасения по поводу неправильного понимания путей решения высшей школой задач по обеспечению востребованности выпускников обществом и экономикой. По утверждению некоторых представителей университетов, узкая ориентация степеней бакалавра на определенную с государственной точки зрения, краткосрочную трудоустраиваемость часто имеет следствием учебные программы, содержание которых в большой степени (хотя и опосредованно) устанавливается национальными работодателями. Недовольство таким положением особенно сильно в тех системах высшего образования, где национальные законодательства придают большое значение вопросу трудоустраиваемости, а законодатели делают акцент на потребностях рынка труда. Именно так обстоит дело, например, в Италии.

Заслуживающая внимания дискуссия по улучшению трудоустраиваемости в академическом контексте проходит в рамках Проекта Европейской ассоциации университетов (EUA) по культуре качества. Одна тематическая сеть, охватившая восемь очень различающихся университетов Европы, посвящена реализации Болонских реформ. Ее деятельность сделала возможным всеобъемлющее сравнение процессов Болонского реформирования на институциональном уровне. Их дискуссию о трудоустраиваемости в университетском контексте можно взять здесь в качестве *pars pro toto* (часть вместо целого).

Трудоустраиваемость выпускников понимается этими университетами как «приобретение компетенций новаторства и лидерства, необходимых как в академической сфере, так и в других сферах трудоустройства»<sup>10</sup>. По заявлениям вузов этой сети, связь между трудоустраиваемостью и академическим качеством должна осуществляться через развитие аналитического мышления, компетентного рассуждения, способности структурировать информацию и доводы, а также умения взаимодействовать в социальном контексте. Входящие в сеть вузы разделяют опасения, что слишком буквальное пони-

<sup>9</sup> Юрген Кохлер, Стендовый доклад о создании Campus Europe, подготовленный к Конференции HRK по обеспечению качества, Бонн 2002 год.

<sup>10</sup> Проект EUA по культуре качества, Отчет тематической сети 4 «Реализация Болонских реформ», март 2003 года.



мание трудоустраиваемости как подготовленности для конкретной профессиональной сферы может низвести университеты до «просто учебных заведений». Однако при обсуждении оптимальных процедур улучшения трудоустраиваемости в университетском контексте вузы сети не пришли к единому мнению. Были выдвинуты две различные точки зрения. «Последовательный» подход проводит различия между компетенциями, относящимися к академическому качеству, и компетенциями, связанными с трудоустраиваемостью. При этом компетенции трудоустраиваемости обычно относятся к программам уровня бакалавра, а академические компетенции сосредотачиваются на магистерском уровне (если только магистерская программа не специально предназначена для конкретных профессиональных рынков). «Интегрированный» подход предполагает, что академическое качество и трудоустраиваемость – это характеристики одних и тех же компетенций, необходимых и для академического, и для других секторов рынков труда. Поэтому такие компетенции следует развивать на уровне и бакалавра, и магистра, но с разной степенью специализации<sup>11</sup>.

Таким образом, выработанная в Саламанке точка зрения, что университеты должны ориентироваться на долгосрочную трудоустраиваемость, не откликаться на сиюминутные потребности рынка труда, нашла свое подтверждение в многочисленных национальных и институциональных дискуссиях о путях реформирования структур, содержания и методов обучения. Набирает силу тенденция структурирования учебных программ с точки зрения учебных результатов и компетенций. Эта тенденция позволяет гарантировать, что академическое качество и ориентация на долгосрочную трудоустраиваемость становятся совместимыми целями высшего образования.

#### 4.1.2. Основные сведения

- Улучшение академического качества подготовки и трудоустраиваемость выпускников – это две наиболее часто упоминаемые движущие силы Болонского процесса. Так считают представители министерств, конференций ректоров и вузов.
- В отношении ценности трудоустраиваемости выпускников высшей школы в Европе было достигнуто заметное единодушие. 91% руководителей европейских вузов придерживаются мнения, что трудоустраиваемость выпускников выступает важной или даже очень важной установкой при разработке и реструктурировании учебных планов.

---

<sup>11</sup> Проект EUA по культуре качества, *Отчет тематической сети 4 «Реализация Болонских реформ»*, март 2003 года

- При сравнении и перепроектировании модулей и структур степеней нередко возникают опасения по поводу неправильного понимания путей решения высшей школой задач по обеспечению трудоустраиваемости выпускников и их востребованности обществом и экономикой.
- Набирает силу тенденция структурирования учебных программ с точки зрения учебных результатов и компетенций. Данная тенденция позволяет гарантировать, что академическое качество и ориентация на долгосрочную трудоустраиваемость становятся совместимыми целями высшего образования.

#### 4.1.3. Задачи на будущее

- Главным вызовом и фактором успеха, связанным с Болонским реформированием учебных программ, выступает проблема, как удовлетворить оправданный интерес всех заинтересованных сторон к востребованности как самого высшего образования, так и выпускников высших школ, и при этом не нанести ущерба долгосрочным перспективам будущего вузов и особенно университетов.
- Улучшение академического качества и стимулирование надежной трудоустраиваемости представляют собой двуединую задачу, выполнение которой принципиально важно для осуществления вузами Болонских реформ.
- То, каким образом академическое качество связано с трудоустраиваемостью выпускников, становится в каждом высшем учебном заведении первоочередным вопросом его институционального позиционирования в Европе и в мире.

## 4.2. Расширение мобильности в высшем образовании

*«[...] создание европейского пространства высшего образования как основной путь к расширению мобильности граждан. [...] Расширение мобильности путем устранения препятствий к эффективному осуществлению свободного перемещения: для студентов – обеспечение доступа к образованию, обучению и связанных с ними услугам; для преподавателей, исследователей и административного персонала – признание и оценка периодов их работы и обучения в странах Европы без ущемления их законных прав» (Болонья, 1999 год).*

*«Министры заявили, что задача повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала имеет первостепенную важность. Поэтому они подтвердили свое стремление устранять все преграды к свободному перемещению студентов, преподавателей и административного персонала и придают особое значение социальному изменению мобильности» (Прага, 2001 год).*

### 4.2.1. Анализ

Из всех целей Болонского процесса расширение мобильности несомненно является наиболее конкретной, легко понимаемой и бесспорной. Бу-

дучи целью Болонского процесса (мобильность как важная составляющая Европейского пространства высшего образования), расширение мобильности может считаться инструментом для достижения других целей этого процесса. Основная посылка состоит в том, что только открытость другим частям Европы создаст ощущение общеевропейской культурной и гражданской идентичности. Когда в рамках данного исследования задавался вопрос, какова должна быть доля мобильных студентов и сотрудников, чтобы сделать ЕПВО заслуживающей усилий реальностью, половина представителей студентов определили 25% в качестве минимума для мобильности студентов и 20% для мобильности персонала.

Наличие взаимосвязи между трудоустраиваемостью и мобильностью студентов также не вызывает сомнений. Хотя методология оценки эффекта периодов мобильности пока не создана, работодатели постоянно указывают на ценность периодов обучения за рубежом для расширения социальных, коммуникативных и межкультурных компетенций выпускников.

Признав всю важность данной цели, можно задать вопрос, какие предполагаются шаги для ее достижения. Болонская Декларация и Пражское коммюнике в качестве первоочередных выдвигают **шаги по устранению всех препятствий к мобильности**<sup>12</sup>. Широко одобренные меры, которые были предложены в Плане действий Еврокомиссии, направлены на «демократизацию доступа» к мобильности, т.е. на то, чтобы облегчить участие для групп, недостаточно охваченных студенческой мобильностью.

**Самым серьезным препятствием к мобильности является недостаток средств на оплату дополнительных издержек на мобильность**, даже в случае предоставления соответствующих грантов. И действительно, финансовые расходы в качестве основного препятствия к мобильности назвали 80% студентов, опрошенных в рамках данного исследования. Следующими наиболее существенными препятствиями (42% опрошенных студентов) были названы проблемы признания (см. раздел 5.3) и языковые барьеры.

Среди других значительных препятствий указываются обязательства, связанные с определенным местом пребывания, например, работа неполный рабочий день, семейные обязанности, арендная плата и другие финансовые расходы, которые необходимы даже при краткосрочном постоянном проживании где-либо в другом месте, и т.д. Недавнее исследование социально-

---

<sup>12</sup> В декабре 2000 года Европейский Совет и представители правительств стран ЕС договорились о реализации инициатив сообщества в этой области и утвердили *План действий по мобильности*, в котором определены основные препятствия к мобильности и пути их устранения, а именно: увеличение и диверсификация финансирования мобильности, сохранение льгот на период мобильности (включая гранты), информированность по программам и статистике мобильности, улучшение языковой подготовки, более гибкие формы мобильности, качество услуг по приему, консультированию и др. См. Официальный журнал Европейских Сообществ (2000/C 371/ 03).

экономических условий жизни европейских студентов (в восьми странах ЕС) подтвердило, что такие обязательства могут служить помехой к мобильности<sup>13</sup>. Это исследование показало, что большинство студентов работают неполный рабочий день (от 50% в Бельгии до 77% в Нидерландах), и эта работа приносит им от 24% (франкоговорящая Бельгия) до 54% (Австрия) их общего дохода. На свою работу студенты тратят более 25% своего времени (11 часов в неделю для большинства стран) по сравнению 75% (более 31 часа), отводимыми на учебу<sup>14</sup>. Для таких студентов-совместителей требуются иные услуги и способы поддержки мобильности, чем для обычных студентов, например, дифференцированные схемы грантов или возможность трудоустройства за рубежом.

Несмотря на то, что цели и преимущества мобильности, а также возможные препятствия и пути их устранения были выявлены и согласованы на европейском уровне, очень сложно оценить, какой прогресс достигнут в этой области за прошедшие два года. Большинство министерств и конференций ректоров сообщают о принятых мерах по устранению препятствий к мобильности студентов и/или персонала (без заметной региональной специфики). Однако точные сведения о масштабах этих мер отсутствуют. В качестве примера можно назвать введение переносимых грантов для студентов, получающих общественную поддержку (в скандинавских странах, а также при удовлетворении некоторых условий в Германии), ослабление норм, которые регулируют постоянное проживание, для желающих остаться в принимающей стране исследователей и студентов-исследователей, как это практикуется в Великобритании. Что касается мобильности персонала, то здесь следует отметить введение академического, более выгодного статуса визы для приглашенных исследователей, автоматическое разрешение на работу для членов их семей, а также адресную помощь зарубежным исследователям, оказываемую Фондом Кастлера во Франции. Несколько стран ЕС снизили подоходный налог для иностранных исследователей на ограниченный период времени (Дания, Финляндия, Нидерланды и Швеция). В целом же, налогообложение студенческих грантов и стипендий различается между странами. Эти примеры в качестве образцов лучшей практики были отобраны «Экспертной группой по улучшению мобильности исследователей» в рамках деятельности Европейской комиссии по созданию Европейского пространства высшего образования<sup>15</sup>.

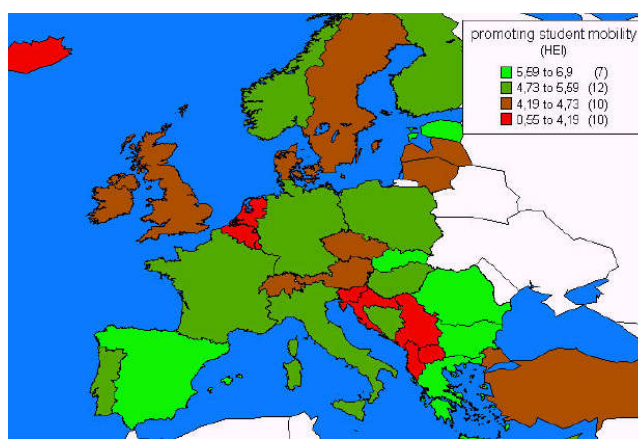
<sup>13</sup> Eurostudent. *Социально-экономические условия жизни студентов в Европе 2000*, HIS, Ганноверг, 2002.

<sup>14</sup> Eurostudent. *Социально-экономические условия жизни студентов в Европе 2000*, с. 96-99. Интересно, что занятость студентов на работе с неполным днем не зависит от уровня дохода родителей, как можно было бы предположить.

<sup>15</sup> Экспертная группа по улучшению мобильности исследователей, *Заключительный отчет*, Европейская комиссия, Генеральный директорат по исследованиям, 2001.

По заявлениям большинства представителей высшей школы, наиболее существенным препятствием, безусловно, является недостаток финансирования для студенческих грантов и стипендий, и для ставок иностранных студентов-исследователей в исследовательских проектах. Из официальных ответов министерств и конференций ректоров на анкеты Тенденций III следует, что в половине стран, подписавших Болонскую Декларацию, государственные средства на поддержку мобильности увеличились (Австрия, Бельгия (фр.), Дания, Финляндия, Франция, Германия, Ирландия, Италия, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Испания, Швеция, Великобритания) – это, безусловная, западно-европейская реальность. Объем этой дополнительной поддержки (возникает вопрос о том, не привело ли это к снижению финансирования других секторов высшей школы) в рамках данного исследования не изучался. В странах-кандидатах на вступление в ЕС государственная поддержка не возросла. Студенческие гранты в рамках программы Erasmus даже уменьшились, как свидетельствуют отчеты национальных агентств программы Erasmus.

**Многие вузы заявляют о значительном улучшении условий для мобильности студентов за прошедшие два года.** Так, деятельность служб приема и профориентации улучшилась более чем в трех четвертях вузов. Более половины институтов сообщают об улучшении языковой подготовки (60%), услуг консультирования (60%), социальной и культурной работы с прибывающими студентами (58%), жилищных условий (57%), академического тьюторства (57%) и информирования об образовательных возможностях других вузов (56%). Помощь в трудоустройстве, которая позволила бы наименее обеспеченным студентам финансировать свое пребывание за рубежом, оказывает очень небольшая часть вузов: 13% в среднем и чуть больше в Швейцарии, Великобритании, Италии и Испании (22–30%). Различия между странами весьма существенны (рис. 1). Вузы Испании, Словакии, Болгарии, Румынии, Греции и Эстонии чаще других сообщают о достижениях в совершенствовании услуг поддержки мобильности. Вузы Нидерландов, Бельгии, Исландии и большинства государств бывшей Югославии, по своей собственной оценке, за последние годы не добились больших успехов в этой области.



**Рис. 1. Стимулирование мобильности в Европе: Общий индекс<sup>16</sup>**

**Источник:** Тенденции III, данные 2003 года

Хотя точные данные по мобильности отсутствуют, вузы, министерства и конференции ректоров единодушно сходятся в том, что за последние три года мобильность существенно возросла. Выездная мобильность студентов увеличилась заметно в 33% вузов и незначительно еще в 40% вузов. Рост выездной мобильности особенно заметен в университетах (но не в вузах другого типа) Германии, Греции, Италии, Португалии, Испании, Болгарии, Чешской республики, Польши, Румынии, Словакии, Литвы, Латвии, Кипра и Мальты. Только в Нидерландах 80% университетов и в Великобритании большинство вузов заявили, что выездная мобильность студентов не возросла или даже уменьшилась.

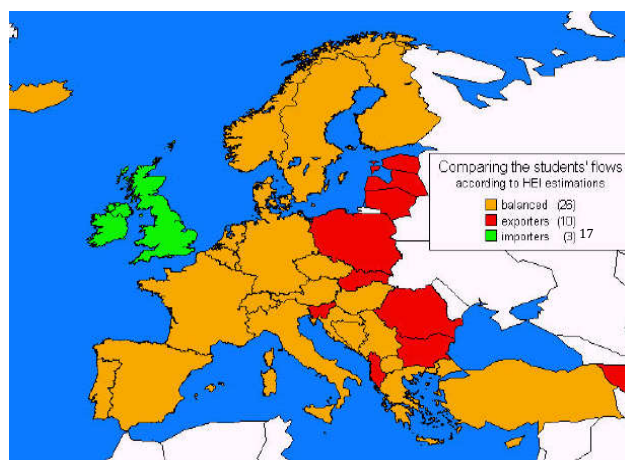
Для въездной мобильности показатели аналогичны (в 33% вузов увеличилась значительно, 41% увеличилась немного), однако распределение стран здесь другое. **Гораздо чаще о значительном росте въездной мобильности студентов заявляют западноевропейские государства.** Здесь лидерами являются Германия, Дания, Финляндия, Ирландия, Италия и Испания (более 50%). В странах-кандидатах на вступление в ЕС, вузы, где не отмечается роста мобильности студентов, составляют меньшинство (около четверти). Только Болгария и Словения называют существенно более высокий процент университетов, где въездная мобильность не увеличилась.

<sup>16</sup> Данный индекс отражает среднюю сумму баллов (от 1 до 9), выставленных вузам данной страны при ответе на следующий вопрос:

Улучшил ли ваш вуз за последние два года какие-либо из данных услуг с целью улучшения условий мобильности студентов? (допускаются несколько ответов)
служба приема и профориентации
жилищные условия
возможности трудоустройства
услуги консультирования
академическое тьюторство
информирование об образовательных возможностях в других вузах
языковая подготовка
социальная и культурная работа
другое (пожалуйста, укажите)

Треть министерств и конференций ректоров сообщают о существенном увеличении въездной мобильности из неевропейских стран в их страны (Австрия, Чешская республика, Финляндия, Франция, Германия, Исландия, Мальта, Нидерланды, Польша, Испания, Турция), а еще треть отмечают небольшой рост. Только две страны из подписавших Болонскую декларацию, не видят увеличения (Дания и Словакия), а четыре констатируют снижение числа приезжающих из неевропейских стран (Бельгия (фр.), Болгария, Румыния, Словения).

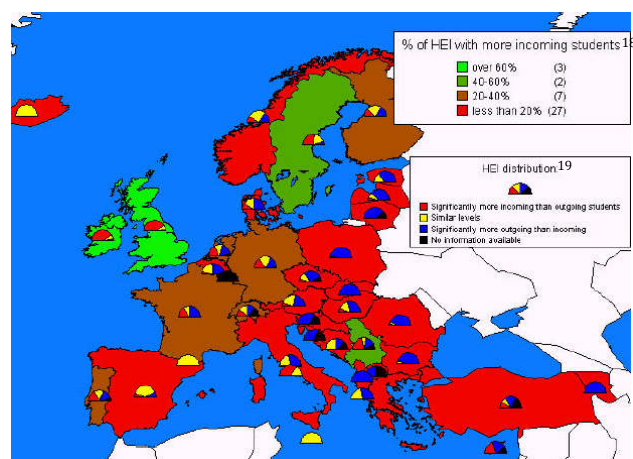
В целом (рис. 2, 3) отмечается существенное преобладание выездной мобильности над въездной: лишь чуть больше четверти вузов достигли баланса между количеством выезжающих и принимаемых студентов. Высшие учебные заведения с преобладанием принимаемых студентов (только 21%) чаще всего расположены во Франции (46% университетов), в Нидерландах (40% университетов), Дании (40% университетов), Швеции (52% всех вузов), но в несравненно большей мере в Ирландии или Великобритании, где 80% институтов сообщают о подобном дисбалансе. Большинство институтов заявляет о преобладании выездных стратегий над въездными. Данная тенденция характерна и для стран Юго-Восточной Европы. Так, для студенческой мобильности отмечается рост импортных стратегий с ориентацией на институты Западной Европы. Однако последние данные по мобильности программы ERASMUS, говорят о том, что въездная мобильность в странах-кандидатах ЕС существенно возросла (на 39% с 2000/2001 по 2001/2002). Существующий дисбаланс студенческих потоков также подтверждается данными OECD по потокам между регионами мира.



<sup>17</sup> Надпись на рисунке: Сравнение студенческих потоков по оценкам вузов  
balanced – сбалансированность; exporters — экспортеры; importers — импортеры

**Рис. 2.** Общий импортно-экспортный баланс студенческой мобильности в Европе на страну

Источник: Тенденции III, данные 2003 года



**Рис. 3.** Доля вузов с преобладанием въездной мобильности студентов над выездной на страну

Источник: Тенденции III, данные 2003 года

Многие представители высшей школы выражают тревогу по поводу уменьшения горизонтальной мобильности (т.е. мобильности в рамках данной программы на соискание степени) из-за сокращения циклов обучения на степень<sup>20</sup>. Однако эти опасения не разделяются большинством руководителей вузов. Лишь 19% из них ожидают стагнации горизонтальной мобильности, 2% опасаются ее уменьшения, тогда как 74% предполагают ее рост. Представители ассоциаций студентов, чьи мнения по этому вопросу являются, по видимому, наиболее авторитетными, настроены более скептически: 50% ожидают стагнации или снижения горизонтальной мобильности студентов. Что касается вертикальной мобильности (т.е. мобильности по завершении первого цикла), 44% всех вузов и 42% студентов ожидают значительного расширения возможностей для мобильности с введением в Европе двухциклового структуры.

Полные статистические данные о числе студентов, прошедших некоторые периоды обучения за рубежом, включая различные схемы мобильности, для

<sup>18</sup> % вузов с преобладанием принимаемых студентов; более 60%; менее 20%.

<sup>19</sup> Распределение вузов; Значительное преобладание принимаемых студентов над выезжающими; Уровни одинаковы; Значительное преобладание выезжающих студентов над принимаемыми; Данные отсутствуют

<sup>20</sup> Эту тревогу выражают, например, институты-участники проекта EUA по культуре качества, но также Болонские рабочие группы различных конференций ректоров.



большинства стран Болонской декларации отсутствуют, и в общеевропейском масштабе не собираются. Единственное европейское сравнительное исследование («Euro Student 2000», опубликовано в 2002), содержащее данные по Австрии, Бельгии, Финляндии, Франции, Германии, Ирландии, Италии и Нидерландам, показывает, что от 10% (Франция и Ирландия) до 19% (Германия) студентов провели часть учебного времени за рубежом (обучение, интернатура или языковые курсы), но только от 3% (Италия и Франция) до 9% (Финляндия) студентов действительно поступили на обучение в зарубежный вуз. Недавно опубликованные сравнительные данные по мобильности выпускников высшей школы в ЕС показывают, что 4–5% высококвалифицированной рабочей силы происходит из других стран. То же исследование обнаружило, что более половины «мобильных» выпускников из ЕС выбирают для работы другие страны Европейского Союза, однако большинство спустя несколько<sup>21</sup> лет возвращается домой.

Что касается мобильности в общеевропейском масштабе, то здесь крайне необходимы сопоставимые данные по мобильности для мониторинга любых достижений в этой области и для сравнения Европы с другими регионами мира.

Во всех странах, подписавших Болонскую Декларацию, за исключением Ирландии и Великобритании, **мобильность профессорско-преподавательского состава в большинстве вузов увеличилась**. Более двух третей министерств и конференций ректоров отмечают существенный или небольшой рост мобильности преподавателей за предшествующие три года. Итоговые данные программы также свидетельствуют о постоянном увеличении мобильности преподавателей за пять лет, причем за последний год рост числа мобильных преподавателей составил 8%. Действительно, в схеме ERASMUS участвует больше «мобильных» преподавателей, чем студентов. Самая высокая доля «мобильных» преподавателей от их общей численности отмечается в Финляндии, Бельгии и Лихтенштейне. И здесь опять имеет место значительная концентрация наиболее популярных принимающих стран. Это Германия, Франция, Испания, Италия и Великобритания, на которые приходится 52% въездной мобильности преподавателей.

#### 4.2.2. Основные сведения

- Государственная поддержка мобильности возросла в большинстве стран ЕС и в некоторых странах-кандидатах на вступление.

<sup>21</sup> Volker Jahr, Harald Schomburg, Ulrich Teichler, *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*, Werkstattberichte 61, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel 2002.

- Увеличилась экспортно-импортная мобильность студентов. Мобильность «по приему» более активна в странах ЕС по сравнению со странами-кандидатами.
- Большинство вузов сообщают о преобладании выезжающих студентов над принимаемыми.
- Вузы-импортеры чаще расположены во Франции, Дании, Нидерландах, Швеции, но в несравненно большей мере, в Великобритании и Ирландии, где 80% высших учебных заведений сообщают о преобладании импортных стратегий над экспортными.
- В 2/3 стран, подписавших Болонскую декларацию, а также в основной массе вузов за последние три года расширилась мобильность профессорско-преподавательского состава.

#### 4.2.3. Задачи на будущее

- Должны быть увеличены количество и размер грантов, предоставляемых для мобильности студентов, особенно происходящих из менее обеспеченных слоев общества. Это необходимо, чтобы Европейское пространство высшего образования не стало территорией, отведенной только для привилегированных студентов.
- Настоятельно требуются сравнительные общеевропейские данные по всем видам мобильности, включая free movers, чтобы осуществлять мониторинг достижений в этой области и сравнение Европы с другими регионами мира.

### 4.3. Привлекательность Европейского пространства высшего образования в мире

*«Жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяются привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж европейской культуры и науки» (Болонья, 1999 год)*

*«Министры признали важность улучшения привлекательности европейского высшего образования для студентов из Европы и других регионов» (Прага, 2001)*

#### 4.3.1. Анализ

Одна из главных целей обеспечения прозрачности и сближения европейских систем высшего образования – улучшить привлекательность этих систем в мире. Действительно, **большинство министерств и почти две трети конференций ректоров считают это движущей силой Болонского процесса, третьей после повышения академического качества и подготовки выпускников для европейского рынка труда.** Ассоциации студентов видят в улучшении привлекательности европейского высшего образования главную движущую силу Болонского процесса.

30% руководителей вузов полагают, что привлекательность Европейского пространства высшего образования с Болонской структурой степеней в максимальной степени будет проявляться на *глобальном* уровне. 47% руководителей вузов считают (возможно, вполне предсказуемо), что это достоинство будет иметь максимальный эффект на *Европейском* уровне.

Учитывая, что привлекательность системы высшего образования часто оценивается с точки зрения интереса к ней студентов из-за рубежа, можно отметить (рис. 4), что самое большое перемещение студентов происходит из Азии/Океании в США/Канаду (302 тыс) или в ЕС (178 тыс), а также из Африки в ЕС (120 тыс). Интересно, что второй по величине поток студентов наблюдается внутри одного региона, а именно внутри ЕС. Если рассматривать ЕС и «остальную Европу» как один регион, т.е. как будущее Европейское пространство высшего образования, то именно здесь отмечаются самые большие в мире международные потоки студентов (382 000). Если же смотреть по отдельности, то можно заметить значительную асимметрию между Западом и Востоком Европы.

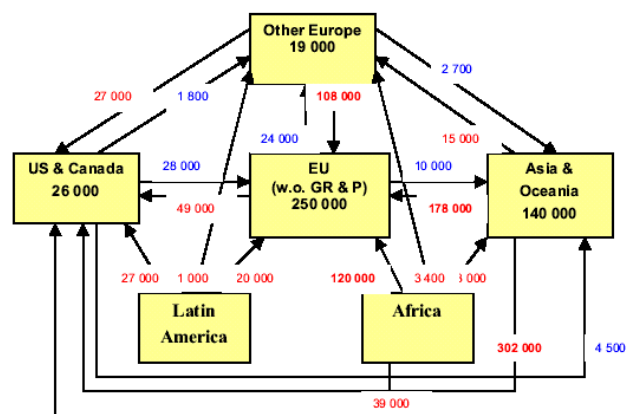


Рис. 4. Миграция студентов между регионами мира: иностранные студенты, зачисленные в высшую школу в 1999 году

**Источник:** Генеральный директорат по исследованиям, основные цифры, 2002; Данные: OECD

**Примечание:** Итоговые цифры по ЕС не включают Грецию и Португалию. Данные по некоторым регионам неполны.

В отношении привлекательности Европы (рис. 5) для других регионов мира следует отметить, что она в большей степени связана со странами ЕС, чем со странами, которые в ЕС не входят, хотя такие совокупные данные не показывают существенных различий между странами в этих регионах.

И второе: студенты из Азии и Океании явно считают Европу существенно менее привлекательной, чем регион США/Канада. Более трети выезжающих из Азии/Океании студентов отдают предпочтение Северной Америке в сравнении с Европой (63% против 37%). Иные предпочтения характерны для Африки, где 75% выбирают для обучения ЕС и только 25% Северную Америку.

Как данная реальность соотносится с европейскими предпочтениями? Каким образом существующие потоки студентов можно сравнить с приоритетами европейских вузов? В качестве **приоритетных географических зон**, где европейские вузы хотели бы улучшить свою привлекательность, **значительное предпочтение отдается региону ЕС (92% вузов)**. Тем не менее между странами отмечается большие расхождения. Так, Великобритания, Испания, Германия и Румыния не отдают такого приоритета Европе (рис. 6).

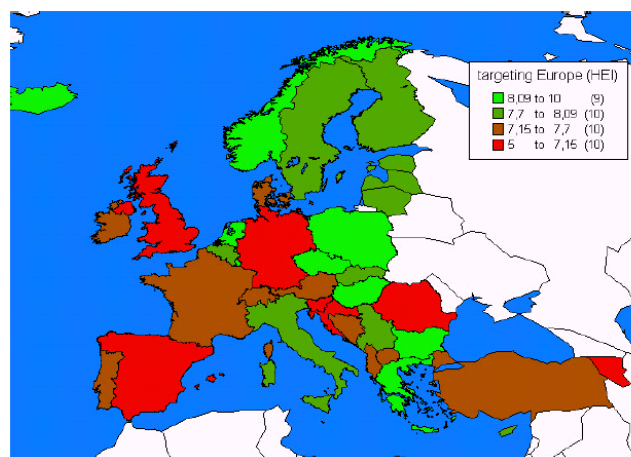


Рис. 6. Нацеливание на Европу

Источник: Тенденции III, данные 2003 года

Со значительным разрывом в 30% идут США/Канада и Восточная Европа, имеющие одинаковый приоритет. Здесь оценки университетов и других вузов различаются лишь немного: университеты считают одинаково приоритетными и Восточную Европу и регион США/Канада (60%), однако другие вузы ставят Восточную Европу безусловно выше, чем США/Канаду (63% против 55%). Институты, специализирующиеся в бизнесе и экономике, разделяют это предпочтение с другими (неуниверситетскими) вузами. Следует отметить, что США/Канада чаще считаются более приоритетными, чем Восточная Европа для университетов Австрии, Бельгии, Дании, Германии, Румынии, Испании, Швеции и Великобритании.

В качестве четвертой приоритетной зоны 46% университетов и 35% вузов другого типа называют Азию. Университеты со специализацией в технологии и инженерии отдают более высокий приоритет Азии (56%). Как пятая приоритетная зона Латинская Америка чаще упоминается технологическими и инженерными институтами (44%), чем всеми университетами (39%) или другими вузами (27%). Африка, Австралия и арабские страны имеют самый низкий приоритет, и называются менее чем 25% вузов. И снова университеты и вузы другого типа отличаются в своих предпочтениях: университеты отдают сравнимые приоритеты трем зонам (Африка 26%, Австралия 24% и арабские страны 23%), однако другие вузы более приоритетными считают Африку и Австралию (23% и 22%), чем арабские страны (только 11%).

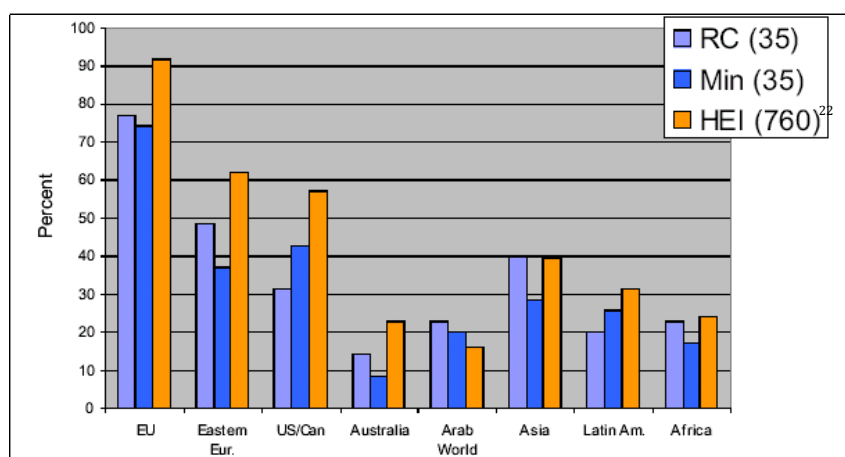


Рис. 6. Приоритетные зоны Европейских вузов (2003)

Источник: Тенденции III, данные 2003 года

Конференции ректоров и министерства выявили те же предпочтения вузов в улучшении привлекательности их систем высшего образования. Единственным исключением является высокий приоритет, который отдают арабским странам конференции ректоров Болгарии, Франции, Греции, Венгрии, Ирландии и Италии, а также министерства Франции, Греции, Латвии, Мальты, Румынии и Великобритании.

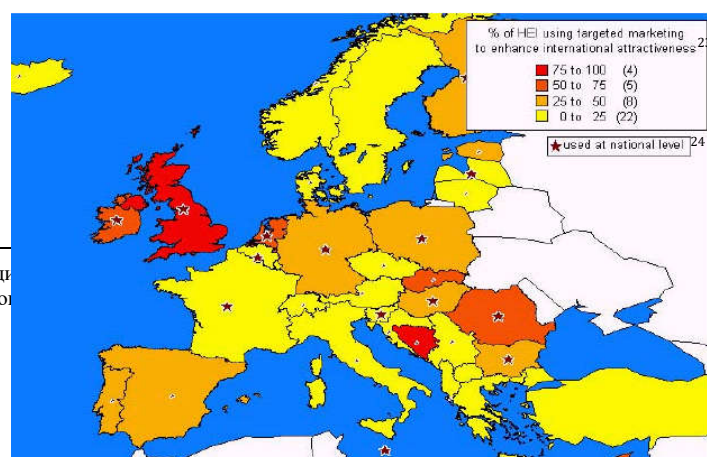
Для улучшения привлекательности в этих приоритетных зонах наиболее предпочтительным инструментом выступают совместные программы, что отмечается тремя четвертями вузов. Стипендии для выездной мобильности студентов упоминаются двумя третями вузов, а стипендии и места для при-

<sup>22</sup> RC – Конференции ректоров  
Min – Министерства  
HEI – вузы

нимаемых студентов – лишь треть вузов. 57% вузов называют в качестве такого инструмента межинституциональные соглашения о партнерстве и сотрудничестве. На министерском уровне важнейшим инструментом считается предоставление стипендий для принимаемых и выезжающих студентов. Половина конференций ректоров поддерживает новые программы с английским или другими основными европейскими языками преподавания (доля министерств, назвавших этот инструмент, немного меньше). Более половины вузов предлагают новые программы на английском или на другом основном европейском языке.

Только треть конференций ректоров и чуть меньше министерств используют методы целевого маркетинга для набора студентов. Такие маркетинговые инициативы предпринимались министерствами или конференциями ректоров Бельгии (Фландрия), Германии, Финляндии, Франции, Ирландии, Нидерландов, Великобритании, Латвии, Венгрии, Польши, Мальты, Словении и Румынии. Самой известной маркетинговой инициативой, возможно, является «Инициатива премьер-министра» в Великобритании. Это национальная стратегия привлечения иностранных студентов, которая осуществляется в рамках всемирной кампании, носящей название *EducationUK*. (Кроме того, продвижение высшего образования Великобритании осуществляется представительствами Британского Совета, Британскими международными организациями по образовательным и культурным связям, а также Советом по финансированию высшей школы Англии, Службой приема в университеты и колледжи, Агентством по обеспечению качества, Ассоциацией университетов содружества и NARIC).

Только 30% вузов сообщают об использовании методов целевого маркетинга для набора студентов. Заметным исключением являются Ирландия и Великобритания, где более 80% университетов проводят целевой маркетинг в дополнение к обширной маркетинговой деятельности на национальном уровне, обеспечивающей достаточно большое число принимаемых иностранных студентов. В Нидерландах, Словакии и Румынии целевой маркетинг также освоен большинством институтов (рис. 7).



<sup>23</sup> % вузов, использующих

<sup>24</sup> применяется на национальном уровне

**Рис. 7.** *Использование целевого маркетинга вузами Европы*

**Источник:** *Тенденции III, данные 2003 года*

Необходимо отметить, что большинство стран разработали собственную политику, направленную на предотвращение утечки мозгов и стимулирование их притока. Министерства или конференции ректоров сообщают о схемах борьбы с утечкой мозгов из страны (Болгария, Хорватия, Кипр, Германия, Франция, Венгрия, Литва, Польша, Румыния, Словения, Испания, Швейцария и Великобритания) и стимулирования их притока в страну (Австрия, Кипр, Эстония, Финляндия, Германия, Мальта, Нидерланды, Ирландия, Италия, Польша, Словакия, Словения, Швеция, Великобритания). Однако лишь четыре страны заявляют о том, что выработали политику, направленную на предупреждение притока мозгов в их страну из других стран. Это Франция, Греция, Норвегия и Великобритания.

#### *4.3.2. Основные сведения*

- Улучшение привлекательности европейской системы высшего образования для остального мира является движущей силой Болонского процесса – третьей после повышения академического качества и готовности выпускников к европейским рынкам труда.
- В настоящее время страны Европейского Союза рассматриваются как самая приоритетная зона для большинства вузов (92%). На втором месте – государства Восточной Европы (62%), затем идут США и Канада (57%), Азия (40%), Латинская Америка (32%), Африка и Австралия (23–24%) и арабские страны (16%).
- Для улучшения привлекательности наиболее предпочтительным инструментом выступает разработка совместных программ или аналогичные формы сотрудничества (это отмечают три четверти вузов).
- Только 30% высших учебных заведений подтвердили использование методов целевого маркетинга для рекрутирования иностранных студентов. Заметным исключением являются Великобритания и Ирландия, где более 80% вузов осуществляют целевой маркетинг.

- Большинство стран разработали собственную политику, направленную на предотвращение утечки мозгов и стимулирование их притока.

#### 4.3.3. Задачи на будущее

- Большинству вузов необходимо более четко определить свои институциональные профили, с тем чтобы иметь возможность закрепиться на рынках образования, которые соответствуют их приоритетам. В конкурентной среде международного рекрутинга студентов вузам не удастся избежать овладения методами целевого маркетинга, если только они предполагают свое позиционирование на международном уровне, хотя эти усилия могут идти вразрез с их академическими и культурными традициями.

#### 4.4. Учреждения высшего образования: инкубаторы конкурентоспособности или хранители общественного блага?

*Министры заявляют, что, как провозгласила Болонская декларация, построение европейского пространства высшего образования является условием роста привлекательности и конкурентоспособности высших учебных заведений Европы. Они поддерживают идею о высшем образовании как об общественном благе и о студентах как полноправных членах образовательного сообщества. Высшее образование есть и будет ответственностью общества (правила, нормативы и др.) [...] Министры признают необходимость повышенного внимания к социальному измерению Болонского процесса, к чему их призывают студенты. (Пражское коммюнике, 2001 год)*

##### 4.4.1. Анализ

Некоторые недавние тенденции глобального характера вызвали у студентов, академического персонала и чиновников высшей школы опасения, что социальные и государственные функции высшего образования находятся под угрозой.

Различные факторы, такие, как появление глобального рынка высшего образования, вышедшего на передний план в связи с новым туром переговоров по Генеральному соглашению по торговле услугами (GATS) Всемирной торговой организации (ВТО), растущее число частных институтов высшего образования, позиционирующихся на национальном, международном и транснациональном уровне, частичный отказ государства от финансирования высшего образования – все это поставило вопрос о роли и ответственности высшего образования в обществе, об условиях осуществления этой роли, а также о роли государства в отношении высшего образования.



Стремление к Европейскому пространству высшего образования возникло благодаря десятилетиям активного сотрудничества между европейскими вузами. Однако тот факт, что Болонский процесс был инициирован правительствами, несомненно, объясняется угрозой соперничества со стороны основных конкурентов, например США, а не простым желанием расширить сотрудничество в рамках европейского высшего образования. Так, основная ткань Болонского процесса соткана из двух сосуществующих нитей – сотрудничества и конкуренции. Для обеспечения жизнеспособности этого процесса необходимы оба эти аспекта, однако в дискуссиях по высшему образованию в Европе снова и снова возникает вопрос о правильном соотношении конкуренции и сотрудничества.

В академических кругах хорошо известно, что ваши ближайшие партнеры по сотрудничеству, помогающие вам в соперничестве с другими, могут быть вашими основными конкурентами в других проектах и в других условиях. Это относится и к научно-исследовательской деятельности, и к институциональному позиционированию. Однако потенциальный конфликт между сотрудничеством и солидарностью, с одной стороны, и конкуренцией – с другой, постоянно возникает с новой силой, когда высшее образование оказывается перед лицом выбора фундаментальных ценностей в условиях снижения финансирования. Насущная необходимость развития заставляет вузы либо совмещать широкую доступность высшего образования, диверсифицированные формы его предоставления и совершенствование качества, либо добиваться одного за счет другого.

Большинство стран стимулируют растущее участие в высшем образовании как способ повышения личного, социального и экономического благосостояния. Расширение такого участия означает гибкий доступ, более разнообразный студенческий контингент, повышенное внимание индивидуальным путям обучения, устранение внутренних барьеров, обусловившие традиционный статус университетов в обществе. В то же самое время в условиях глобального соперничества в передаче исследований и технологий самой эффективной и перспективной стратегией представляется концентрация отличного качества и поддержка испытанных «сильных игроков». Таким образом, перед высшими учебными заведениями стоит задача создания оптимальной среды для лучших и предоставление им необходимой поддержки, чтобы они могли отличиться на национальном и международном уровне. При этом необходимо предложить открытый гибкий доступ как можно большему числу студентов, которые различаются и по уровню подготовки, и по тем усилиям, которые требуются, чтобы сгладить разницу в

---

уровнях и в происхождении. И все это необходимо обеспечить в условиях снижения государственного финансирования и растущих требований со стороны новых частных спонсоров, большинство из которых вовсе не интересуют та ответственность перед обществом, которую пытаются сохранять вузы.

Вузы должны развивать институциональную культуру и менеджмент, что позволяло бы им выбирать те области, институты, департаменты (факультеты, кафедры), исследователей и студентов, которые обладают максимальным потенциалом, поскольку в условиях бюджетного недофинансирования усилия должны быть сосредоточены на том, чтобы сильные не проигрвали в международном соревновании из-за того, что их сдерживают слабые.

С другой стороны, вузы должны вносить свой вклад в построение общества, где к равенству возможностей относятся очень серьезно и для оптимизации этих возможностей принимаются различные меры, в том числе и ориентированные на тех, кто не имеет привилегированных условий для «старта».

В Европейском пространстве высшего образования проблема солидарности характерна и для отношений между государствами и институтами. Нарращивание потенциала, эффективности и конкурентоспособности тех стран, где творческая свобода высшего образования испытывала серьезные политические, социальные и экономические ограничения, является важной составляющей системы ценностей Европейского Союза, Совета Европы, Европейской Ассоциации университетов и многих других организаций.

### **События после Пражской конференции 2001 года**

Какие действия были предприняты, какие решения выработаны, после того как Пражское коммюнике 2001 года выдвинуло на первый план социальное измерение высшего образования и ценность высшего образования как общественного блага? Какие приняты меры по улучшению конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования? Для ответа на последний вопрос необходимо назвать все инициативы, рассматриваемые в других разделах данного обзора, поскольку все они направлены на улучшение конкурентоспособности Европы. Но чтобы ответить на первый вопрос, следует упомянуть некоторые события и действия, которые в данном документе больше нигде не обсуждаются.

Во-первых, по инициативе студенческих ассоциаций (ESIB, в частности) и Греции был организован Болонский семинар по социальным измерениям Европейского пространства высшего образования. В рамках этого семинара было рассмотрено несколько вопросов:

- Социальные условия обучения, в том числе гибкий и открытый доступ к высшему образованию, а также нарушение равенства возможностей, обусловленное платой за обучение;
- Социальные условия и препятствия для мобильности студентов;
- Общественная и государственная ценность высшего образования, несводимая только к достижению экономического благополучия и конкурентоспособности;
- Значение GATS для идеи о высшем образовании как общественном благе и государственной ответственности.

Афинский семинар<sup>25</sup> подтвердил мнение, что высшее образование должно рассматриваться как общественное благо и государственная ответственность, что обеспечивало бы широкий доступ к высшему образованию, постоянную поддержку со стороны государства и эффективное использование этих ресурсов вузами. В условиях появления многочисленных частных коммерческих вузов в Европе наблюдается растущая потребность в совершенствовании процедур обеспечения качества и в создании регулирующих структур, что и было акцентировано на семинаре. Схемы социальной и финансовой поддержки, включая ссуды и переносимые гранты, улучшение академического и социального консультирования выступают условиями более широкой доступности высшего образования, расширения студенческой мобильности и увеличения числа студентов, успешно завершающих курс обучения.

Влияние такой поддержки на доступ к высшему образованию, на мобильность и оценку достижений студентов широко признано, но еще недостаточно исследовано. Это показал недавний опыт сравнительного анализа социального и финансового положения студентов в европейской перспективе<sup>26</sup>. Конкурируя с другими общественными секторами, такими, как здравоохранение или пенсионное обеспечение, за государственное финансирование, вузы должны убедить органы власти, парламенты и правительства в исключительной важности вклада выпускников высшей школы и научно-исследовательской деятельности вузов в национальное и глобальное социально-экономическое благополучие.

Данные из многих европейских стран свидетельствуют о серьезной озабоченности, которую вызывает финансовая дискриминация при доступе к высшему образованию. Если посмотреть на ситуацию в странах Центральной и Восточной Европы, можно заметить особенно быстрый рост участия в

---

<sup>25</sup> См. в настоящем издании раздел 4.

<sup>26</sup> *Eurostudent 2000*, HIS, 2002.

---

высшем образовании в 1990-е годы. В настоящее время вступительными требованиями являются наличие свидетельства о полном среднем образовании плюс вступительные экзамены в большинстве стран, обычно установленные вузом или департаментами (в исключительных случаях правительством). Однако во многих странах применяются те или иные принципы квотирования (*numerus clauses*), чаще всего для мест, финансируемых из государственного бюджета. Для студентов, оплачивающих свое обучение, выделяются дополнительные места.

Глубокое неприятие возможной дискриминации студентов по их личному благосостоянию высказывается правительствами и еще более решительно – ассоциациями студентов стран Северной и Восточной Европы. Так, министерство образования Швеции недавно еще раз подтвердило свою верность принципу бесплатного обучения отдельных студентов, даже в случае контрактных учебных программ, которые могут быть организованы университетами по запросам клиентов, не входящих в ЕС и ЕЭС<sup>27</sup>.

В странах ЕС известна и дискриминация студентов по национальному признаку, что означает зависимость уровня оплаты обучения от страны происхождения студента. В качестве известного примера можно привести Великобританию, где плата за обучение для студентов из стран, не входящих в ЕС, значительно выше, чем для британцев и граждан ЕС, и где прилагаются серьезные усилия для привлечения студентов не из Европейского сообщества из-за дополнительного дохода, который они приносят высшему учебному заведению. (Мы уже отмечали заметное участие вузов Великобритании в маркетинге высшего образования). Однако и многие другие страны, в том числе те, где плата за государственное додипломное высшее образование запрещена (за исключением небольших административных взносов, которые уже вызвали большой шум), постепенно предусматривают возможность получения дохода от платы, вносимой зарубежными студентами магистерского уровня (например, в Германии).

### **Значение GATS для высшего образования**

Новый тур переговоров по Генеральному соглашению по торговле услугами (GATS), стартовавший в 2000 г., вызвал к жизни широкие дискуссии о том, чем следует считать высшее образование: общественным благом или конкурентоспособным полем деятельности для индивидуальных участников с конкретными интересами. GATS – это многостороннее торговое соглашение, подготовленное Всемирной торговой организацией (ВТО) и направ-

---

<sup>27</sup> Краткое изложение правительственного законопроекта, 2001/02:15, U01.016 November 2001.

ленное на либерализацию глобальной экономики и устранение барьеров к свободной торговле<sup>28</sup>. Высшее образование уже включалось в переговоры по GATS в 1994 году, однако на нынешнем этапе переговоров этот вопрос занял более заметное место и вызвал серьезные споры.

Соглашение GATS практически универсально по сфере применения и охвату, но, согласно Статье 13, исключает «услуги, предоставляемые при осуществлении государственной власти» (при этом требуется, чтобы эти услуги предоставлялись на некоммерческой основе и без конкуренции). Представители высшей школы Европы достигли соглашения по вопросу о благоприятных возможностях и опасностях, вытекающих из включения услуг высшего образования в дальнейшую либерализацию торговли. Этот консенсус нашел свое отражение в ряде совместных заявлений европейских организаций и различных коммюнике национальных конференций ректоров<sup>29</sup>, хотя и существуют определенные разногласия по отдельным вопросам.

Среди **возможностей, связанных с GATS** и с усилением конкуренции в предоставлении услуг, наиболее часто называются следующие:

- Качественное оценивание преподавания и обучения станет более интенсивным.
- Будет стимулироваться сосредоточение сил на программах высокого уровня.
- Расширится разработка совместных программ и создание консорциумов для успешной работы в условиях конкуренции.
- Повысится качество информации, предоставляемой общественности, потенциальным пользователям и партнерам.
- Конкурентное давление заставит добиваться более эффективного использования финансовых и людских ресурсов.

Критики указывают на следующие опасности, **вытекающие из включения высшего образования в GATS**:

- Может пострадать национальный авторитет стран, поскольку переговоры находятся в компетенции Генерального Директората ЕС по торговле и в сфере действия европейских торговых правил, тогда как высшая школа подчиняется принципу субсидиарности, т. е. ее

---

<sup>28</sup> Общие сведения о ЕС и GATS см. на <http://gats-info.eu.int/> и [http://europa.eu.int/comm/trade/wto\\_overview/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/trade/wto_overview/index_en.htm). Несколько меморандумов подготовлено национальными и европейскими организациями, включая EUA. Краткое изложение их позиций приведено на <http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/welcome.html>. Позиции отдельных стран по высшему образованию в GATS приведены на <http://gats-info.eu.int/gats-info/swtosvc.pl?&SECCODE=05.C>.

<sup>29</sup> Совместная декларация EUA, Американского совета по образованию (ACE), Ассоциации Университетов и колледжей Канады (AUCC) и Совета по аккредитации в высшем образовании (CHEA), а также Совместная декларация EUA и ESIB «Высшее образование на марше», приведены на сайте EUA web site <http://www.unige.ch/eua>.

---

деятельность регулируется странами-членами Евросоюза или их регионами.

- Наносится урон авторитету образовательного сектора из-за того, что Евросоюз и министры торговли ведут переговоры о либерализации высшего образования без обязательных консультаций с представителями высшей школы. Кроме того, ход переговоров освещается в недостаточной степени, поскольку переговорщики не хотят ослаблять свои позиции, открывая область, тактику или рамки переговоров.
- Усиление конкуренции и коммерциализации с целью обеспечения рыночных преимуществ может нанести ущерб Болонскому процессу, который зависит от сотрудничества и обмена лучшей практикой.
- Конкуренция может привести к утечке мозгов и затруднить построение прогрессивного сообщества и развитие демократии в некоторых странах.
- Усиление рыночной ориентации высшего образования может противоречить базовым академическим ценностям, признанию студентов партнерами, а не клиентами, принципу широкой доступности как механизма социального, политического и экономического включения.
- Поскольку одни процессы и функции высшего образования подпадут под режим GATS, а другие нет, существует риск институционального дробления внутри вузов. Те подразделения университетов, которые работают в более конкурентоспособных или доходных областях, более привлекательны для предпринимателей и являются основным источником прибыли (направляемой другим структурам университета, которые занимаются некоммерческой деятельностью, способствующей региональному и общественному развитию, расширению партнерства и социальному включению) будут считаться подпадающими под режим GATS, и им будет оказываться предпочтение.
- И, наконец, рост числа частных провайдеров и расширение коммерческой деятельности государственных высших учебных заведений приведет к уменьшению государственного финансирования и протекционизма<sup>30</sup>.

Европейская ассоциация университетов (EUA), различные национальные конференции ректоров, ESIB и официальный послеболонский семинар считают необходимым обеспечить прозрачность переговоров по GATS, создать развитые

---

<sup>30</sup> Приведенные сведения получены из сводки рабочих документов EUA по GATS, подготовленной Андре Сюрсоком для Совета EUA (10 октября 2002), а также из презентации “Европейское высшее образование в глобализованном мире”, подготовленной Питером Скоттом и Франсом ван Вугдтом для того же заседания Совета (10/10/2002). Аналогичные аргументы приводятся в упомянутых выше совместных декларациях, в материалах EUA, ESIB и национальных дискуссий. На сайте ESIB приведены дополнительные сведения и юридические заключения: <http://www.esib.org/>

национальные и региональные структуры обеспечения качества и добиться их взаимного признания, что позволило бы существовать в условиях глобализации. Необходимым также является введение специальных транснациональных процедур, повышенное внимание к целостности высших учебных заведений и к приоритетности роли студентов как партнеров. Неоднократно подчеркивалась первостепенная важность существующих договоренностей и инициатив по сотрудничеству (таких, как Лиссабонская конвенция и Болонский процесс), и их главенствующая роль в интернационализации высшего образования, в обеспечении качества и уважительного отношения к национальным различиям.

Дискуссии по GATS и социальному измерению высшего образования вновь подтверждают, что создание Европейского пространства высшего образования и интернационализация высшего образования на глобальном уровне должны, прежде всего, базироваться на академических ценностях и сотрудничестве между вузами, странами и регионами мира.

Поскольку дискуссии по GATS часто затрудняются ошибочными посылами и ожиданиями, следует вспомнить три основные обстоятельства:

- Вопрос состоит не в том, должно высшее образование регулироваться GATS или нет: оно было включено в Соглашение восемь лет назад, и это решение на самом деле не может быть отменено.
- Европейская Комиссия заявила, что она не пойдет ни на какие уступки в отношении либерализации коммерции в высшем образовании на данном раунде переговоров, но фактически попросила страны сделать уступки, сопоставимые с уступками Евросоюза в 1995 году.
- Вопрос о коммерции в высшем образовании остается открытым и будет появляться в повестке дня последующих раундов переговоров по GATS. Министерства высшего образования и вузы должны помнить об этом и готовить себя к тому, чтобы «укротить тигра глобализации», а не ждать, что он исчезнет.

Есть все основания считать, что *Глобальный форум по международному обеспечению качества, аккредитации и признанию квалификаций в высшем образовании*, организованный ЮНЕСКО в сентябре 2002 г., станет ареной для обсуждения заинтересованными кругами высшей школы всех вопросов, связанных с GATS<sup>31</sup>.

### **Разная степень информированности о GATS**

В отличие от переговоров по GATS середины 90-х годов, которые остались практически незамеченными для основных фигур высшего образова-

---

<sup>31</sup> [www.unesco.org/education/studyingabroad](http://www.unesco.org/education/studyingabroad)

ния, текущий раунд вызвал волну слухов, мнений и дискуссий. Непрозрачность переговоров и недостаток информации о них были основным поводом для критики, поскольку вопрос о GATS стал полной неожиданностью не только для персонала и студентов, но даже для ректоров и представителей министерств. Вот почему в анкете Тенденции III разным действующим лицам высшей школы задавался вопрос об их информированности о GATS и об участии в национальных дискуссиях на эту тему.

Только треть министерств определила свою политику в отношении GATS. 22 из 36 министерств ведут диалог с министерствами торговли своих стран, 13 – со своими органами высшего образования, 9 – со студенческими организациями и четыре – с министерствами иностранных дел. Шесть министерств заявили о том, что не обсуждали GATS ни с кем из своих партнеров.

Что касается конференций ректоров, то 14 из 36 заявляют о *полной информированности* по вопросу GATS, 18 сообщают об *осведомленности без конкретных деталей*. Тринадцать конференций ректоров выработали политику в отношении GATS, а 21 – нет, что не может не удивлять, поскольку меморандум EUA по GATS в сентябре 2001 года был одобрен конференциями ректоров, которые являются членами EUA.

22 конференции ректоров ведут диалог с министерствами высшего образования своих стран, восемь – с министерствами торговли, десять – с национальными органами высшего образования и семь – с национальными ассоциациями студентов. Десять конференций ректоров не обмениваются мнениями по GATS ни с кем из национальных партнеров.

Достаточно большое число вузов – 19% – заявляют, что они *полностью информированы* о переговорах по GATS, почти половина вузов подтверждает свою *осведомленность без конкретных деталей*, а 29% свидетельствуют о том, что не располагают никакими сведениями о GATS. Самое большое число вузов, полностью информированных о GATS, в Бельгии и Нидерландах (58%), а также в Великобритании (41%). О своей полной осведомленности сообщают несколько вузов Франции и Латвии (14%), Венгрии (13%), Германии и Греции (10%), а также Болгарии и Польши (8%).

О своей *информированности без конкретных деталей* заявляют более половины вузов Швеции (53%), Греции (55%), Испании (57%), Германии (65,5%), Словении (67%), Эстонии (71%) и Румынии (73%).

Больше 50% вузов Болгарии и Турции свидетельствуют о том, что *не располагают сведениями* о GATS. В качестве интересной детали можно отметить, что наименее информированными о GATS оказываются вузы, специализирующиеся в бизнесе и экономике. Лишь 15% из них полностью осведомле-



ны о GATS – по сравнению с 19% всех вузов и 26% университетов. Об *информированности без конкретных деталей* сообщают 32% институтов бизнеса и экономики (университеты: 50%, другие вузы: 43%), а об *отсутствии сведений* – 44,5% подобных высших учебных заведений (университеты: 19,5%, другие вузы: 36%).

И нет ничего удивительного, что самой информированной группой оказываются студенческие ассоциации: 17 из 37 заявляют о *полной осведомленности* о дискуссиях по GATS, 13 имеют *общее представление без конкретных деталей* и только пять *не располагают никакими сведениями*.

#### 4.4.2. Основные сведения

- В условиях уменьшения финансирования вузы оказываются перед лицом конфликта между сотрудничеством и конкуренцией. Они могут попытаться совместить более широкую доступность высшего образования, диверсифицированные способы его предоставления, а также сосредоточить свои усилия на совершенствовании качества высшего образования. Но зачастую вузам приходится выбирать одну альтернативу за счет других.
- В Европейском пространстве высшего образования проблемы солидарности относятся и к межгосударственным отношениям.
- В Европейском пространстве высшего образования существует заметное единодушие относительно признания высшего образования как общественного блага и государственной ответственности.
- Только треть министерств выработали политику в отношении места высшего образования в GATS. Аналогичная ситуация наблюдается и со стороны конференций ректоров.
- Почти 20% вузов заявляют, что они *полностью информированы* о дискуссиях, касающихся GATS. Около половины высших учебных заведений подтверждают свою *информированность без конкретных деталей*. 29% свидетельствуют о том, что они *не располагают никакими сведениями* о GATS. Различия между странами по этому вопросу довольно серьезные.
- Студенческие ассоциации отмечают свою хорошую осведомленность о GATS.

#### 4.4.3. Задачи на будущее

- В условиях возникновения частных коммерческих вузов в Европе наблюдается растущая потребность в улучшении процедур обеспечения качества высшего образования, а также в создании регулирующих структур.
- Схемы социальной и финансовой поддержки, включая переносимые гранты и ссуды, улучшение академического и социального консуль-

тирования выступают условиями большей доступности высшего образования, расширения студенческой мобильности и повышения числа студентов, успешно завершающих курс обучения.

- Целесообразно проведение сравнительных исследований социальных и финансовых условий студентов в европейской перспективе.
- Конкурируя с другими секторами за государственное финансирование, вузы призваны убедить свои правительства и парламенты в исключительной важности вклада выпускников высшей школы и научно-исследовательской деятельности вузов в социально-экономическое благосостояние государства.
- Следует добиваться большей прозрачности текущих и будущих переговоров по GATS и консультироваться в их ходе с представителями высшего образования.
- Было бы полезным для всех, если бы министерства высшего образования и конференции ректоров и непосредственно вузы согласились регулярно обмениваться информацией и координировать политику относительно GATS, транснационального образования и т.д. Министерства торговли, иностранных дел и другие заинтересованные стороны также должны принимать участие в этом процессе.

## **5. ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К СОПОСТАВИМЫМ СТРУКТУРАМ**

### **5.1. Структура степеней**

*Принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней, в том числе через введение Приложения к диплому, с целью улучшения трудоустраиваемости граждан Европы и международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.*

*Принятие системы, существенным образом базирующейся на двух основных циклах: додипломном и дипломном. Доступ ко второму циклу осуществляется после успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна признаваться европейским рынком труда как достаточный уровень квалификации. Второй цикл должен давать право на получение степени магистра и/или доктора, как во многих странах Европы (Болонья, 1999 год).*

#### **5.1.1. Анализ**

#### **Правовая основа для степеней: в большинстве стран отвечающая принципам Болоньи**

Поверхностное представление о Болонском процессе может навести на мысль, что создание системы легко читаемых и сопоставимых степеней, существенно базирующейся на додипломном и дипломном циклах, – это на самом

деле и есть вся «Болонья». Действительно, вопрос о циклах и степенях является центральным вопросом реформ, однако его выделение – благодаря очевидности — и рассмотрение в отрыве от других задач реформы было бы очень недалеким. «В большинстве случаев реформы объединяют введение новой структуры степеней бакалавр/магистр с введением системы кредитов и системы сертификации качества новых программ («аккредитация»)»<sup>32</sup>. Исследование «Тенденции II» показало, что национальные реформы представляются наиболее перспективными там, где к ним подходят комплексно и продуманно. Через два года после «Тенденций II» паровоз реформ набирает обороты практически по всей Европе, и становится все более очевидным, что различные аспекты реформирования тесно взаимосвязаны – реформа учебных программ, кредитные системы, сопоставимость, признание, обеспечение качества и т.д. – и могут быть успешно осуществлены лишь согласованно и комплексно.

Вот почему простой акт введения двухуровневой структуры степеней может быть только первым шагом к прозрачной системе степеней. До сих пор недостаточное внимание было уделено определению таких понятий, как требования к степеням, учебные нагрузки, дескрипторы уровней и др. Все страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, инициировали у себя некоторые реформы, часто сосредоточившись на решении проблем, которые представляются наиболее важными для данной конкретной страны.

Однако по мере продвижения реформ становится ясно, что предлагаемые решения чреватые новыми несоответствиями, а когда достигнут определенный уровень сопоставимых структур, на горизонте появляются совершенно новые проблемы, например, определение прозрачных и сопоставимых «дескрипторов уровня», «результатов обучения», «профилей квалификаций» и др.

### **Как выглядит правовая ситуация?**

После Пражской Конференции многие страны добились заметных успехов в этой области (рис. 8). Больше половины (19) министерств указывают, что с 2001 года они изменили свои законодательства по высшему образованию, а еще 40% сообщают, что планируют сделать это. Во многих случаях эти изменения касаются типов и структур степеней<sup>33</sup>.

Около 40% министерств сообщают о том, что в их национальных системах высшего образования двухцикловая структура имела еще до Болон-

<sup>32</sup> Г. Хаут, К.Таух, *Тенденции в учебных структурах высшего образования II*, Хельсинки, 2001 год, стр.31.

<sup>33</sup> Новые законы о высшем образовании были приняты в Австрии (август 2002), Бельгии (Фл., апрель 2003), Франции (апрель 2002), Норвегии (июль 2002), Испании (декабрь 2001).

ской Декларации. В эту группу, кроме Великобритании, Ирландии и Мальты, входят, например, Болгария, Дания, Латвия, Польша, Турция и Греция.

Другие министерства также указывают, что в их странах два цикла существовали до начала Болонского процесса, но теперь их необходимо привести в соответствие со структурой степеней ЕПВО, как она определена, например, Хельсинскими семинарами по степеням бакалавра (в 2001 году)<sup>34</sup> и магистра (в 2003)<sup>35</sup>. Это относится к фламандской Бельгии, Хорватии, Финляндии, Франции, Норвегии, Португалии и Сербии.

В некоторых случаях изменения являются радикальными, как, например, во Франции, где традиционно наиболее важная итоговая университетская степень, *maîtrise*, оцениваемая в 240 кредитов ECTS, должна уступить место степени магистра, соответствующей 300 кредитам. *Conférence des Grandes Ecoles* приняла решение ввести марку степени MSc как специальную «марку качества» для различения степеней магистра, присужденных членами этой конференции, от других магистерских степеней.

Некоторые министерства указывают, что в их странах два цикла вводятся как результат болонских дискуссий. Это, например, Австрия, Эстония, Италия, Лихтенштейн, Нидерланды, Румыния и некоторые страны Юго-Восточной Европы. В других странах, например, в Германии, Дании и многих государствах Центральной Европы Болонский процесс совпадает с национальным процессом реформ, который начался до 1999 года.

И, наконец, ряд стран заявляют, что пока не имеют двухциклового структуры, однако планируют ее введение, например, франкофонная часть Бельгии, Венгрия, Словения, Испания, Швейцария и некоторые страны Юго-Восточной Европы. Швейцария уже начала осуществление этой реформы<sup>36</sup>, и некоторые высшие учебные заведения находятся в процессе преобразования ряда или всех своих учебных программ в программы нового типа. Недавно созданные *Fachhochschulen* планируют вскоре последовать этому примеру.

В Испании в феврале 2003 года министерство представило Совету по координации университетов подробную программу приведения традиционной испанской системы в соответствие с двухциклового моделью<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 310–314).

<sup>35</sup> См. в настоящем издании Раздел 5.

<sup>36</sup> Правительство Швейцарии возложило проведение этих реформ на *Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS)*. См. *Directives de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre de Bologne*, CRUS 02 215, декабрь 2002 года.

<sup>37</sup> *La Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Documento-Marco, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, февраль 2003 года.

Новый закон фламандской части Бельгии (апрель 2003) предусматривает введение степеней бакалавра и магистра.

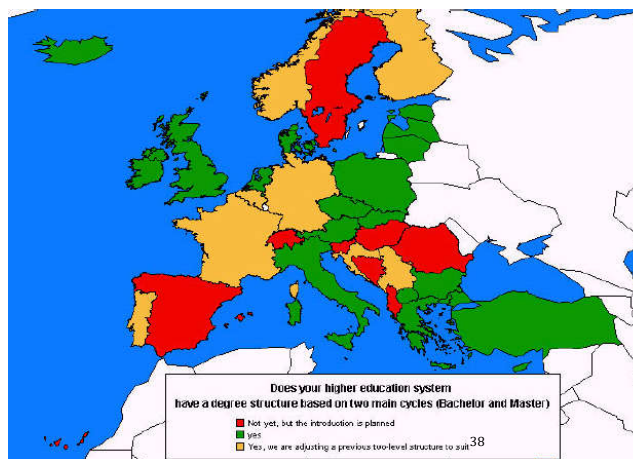


Рис. 8. Введение структур бакалавр/магистр по оценке министерств

Источник: Тенденции III, сведения 2003 года

Часто в законах определяется предельный срок, по истечении которого учебные программы старого типа не будут больше аккредитованы/авторизованы или к которому должен быть завершён переход на двухуровневую систему. Так, Франция предполагает, что реформы, стартовавшие в апреле 2002 года, будут завершены в университетах к 2005/06 учебному году. В Италии, где преобразование системы началось в 2001/2002 учебном году, реформы сейчас осуществлены в полном масштабе. Реформа структуры степеней в Норвегии должна быть завершена к концу 2003 года. Новый австрийский закон о высшем образовании 2002 года допускает только новые программы двухуровневого типа.

Лишь в нескольких странах введение новых структур осуществляется вузами на добровольной основе, например, в Польше. В Германии институты и их департаменты по своему усмотрению принимают решение, ввести ли новую систему, сохранить старую (традиционную) или использовать обе системы параллельно. Последнее решение, безусловно, требует значительного напряжения ресурсов института и может иметь дезориентирующий эффект как для студентов, так и для работодателей, поскольку и сами вузы сомневаются в обоснованности проводимых реформ.

Некоторые страны создали экспертные советы по выработке предложений по реформе высшего образования согласно Болонским принципам, и

<sup>38</sup> Имеет ли ваша система высшего образования структуру степеней, базирующуюся на двух основных циклах (бакалавр и магистр); Еще нет, но введение планируется; Да; Да, мы приводим в соответствие существующую двухуровневую структуру

---

сейчас их решения требуют воплощения в жизнь. Именно так обстоит дело, например, в Финляндии, где эксперты предложили к августу 2005 года ввести по всем дисциплинам двухуровневую структуру со степенями бакалавра (180 кредитов ECTS) и магистра (120 кредитов).

Вообще говоря, юридическая возможность предлагать программы типа додипломная/дипломная либо уже имеется, либо скоро будет во всех странах Болонской декларации. Ни одно министерство не отвергает такую идею, что неудивительно для процесса, к которому они присоединились добровольно.

### **Растущее единодушие в вопросе о продолжительности и рабочей нагрузке для додипломного и последипломного циклов**

В Праге министры одобрили решения Конференции в Хельсинки (февраль 2001 года) по додипломным степеням. Рекомендовано, чтобы такая степень имела объем от 180 до 240 кредитов ECTS, что соответствует 3–4 годам обучения с полным учебным днем. Такая первая степень, присуждаемая после достаточно непродолжительного обучения, была действительно неизвестна во многих системах высшего образования континентальной Европы. Однако сейчас они согласованно вводятся практически повсеместно. При этом обязательно учитываются рекомендации Конференции в Хельсинки относительно продолжительности обучения. В качестве примера можно привести Венгрию: университеты этой страны раньше предлагали только длинные одноуровневые программы с 5–6-летним сроком обучения, а сейчас вводят структуру 180 (первый цикл) + 120 (второй цикл) кредитов ECTS.

В Европе наблюдается четкая тенденция назначать 180 кредитов ECTS для первого цикла, однако встречаются объемы в 210 и 240 кредитов. По-видимому, не вызывают никаких проблем додипломные степени с очень небольшим сроком обучения – объемы, меньшие 180 кредитов, везде признаются соответствующими уровню под-степени. Однако остаются страны, где предлагаемые додипломные программы слишком длинные: либо из-за того, что их объем превышает 240 кредитов, либо потому, что они объединяются с длинными последипломными курсами (240+120 кредитов). Это относится, например, к Словении, но также и к некоторым другим странам, особенно в Центральной и Юго-Восточной Европе. Для традиций высшей школы этих стран характерно глубокое убеждение, что никакая имеющая правовую силу квалификация высшего образования не может быть присвоена после трех лет обучения, несмотря на позитивный опыт многих других систем. Это неизбежно должно увеличить нагрузку на ресурсы, выделяемые вузам этих стран.

Что касается дипломных степеней магистерского уровня, недавнее исследование Андреяса Раухваргерса<sup>39</sup> показало, что, несмотря на существенные различия в продолжительности и архитектуре таких программ, преобладающей становится тенденция к степеням магистерского уровня общим объемом в 300 кредитов ECTS. Эти магистерские степени могут присуждаться либо в конце длинных интегрированных программ, либо в двухцикловых структурах в конце второго цикла. Состоявшаяся в Хельсинки в марте 2003 года Конференция по магистерским степеням рекомендовала следующее: «Хотя программы на степень магистра обычно имеют объем 90–120 кредитов, минимальное требование должно составлять 60 кредитов ECTS на магистерском уровне. Поскольку продолжительность и содержание программ на степень бакалавра различаются, подобная гибкость должна быть обеспечена и на магистерском уровне»<sup>40</sup>.

Наиболее распространенной становится модель: 180-кредитная степень бакалавра + 120-кредитная степень магистра. Степень магистра может иметь объем менее 120 кредитов, в зависимости от продолжительности и содержания бакалаврской программы, однако минимальный объем в 60 кредитов на последипломном уровне должен быть гарантирован. Некоторые страны, например, Швеция и Нидерланды, предлагают также комбинацию: 180-кредитная степень бакалавра + 60-кредитная степень магистра<sup>41</sup>. Однако под влиянием Болонского процесса Швеция, по-видимому, пересматривает эту структуру: идет дискуссия по поводу определения степеней додипломного и дипломного уровней, которое бы совмещало шведские степени со степенями других европейских стран. С этой целью министерством создана проектная группа<sup>42</sup>.

В Великобритании годичная магистерская степень обычно имеет объем, эквивалентный 75 или даже 90 кредитам ECTS, поскольку учебная нагрузка вычисляется на базе не двух семестров, а полного календарного года. Такое толкование является предметом дискуссии между британскими и континентальными вузами.

Исследование А. Раухваргерса также подтвердило, что во многих странах медицина и связанные с ней дисциплины по-прежнему требуют другой схемы, а именно длинной интегрированной программы объемом 300 или

---

<sup>39</sup> См. в настоящем издании Раздел 5.

<sup>40</sup> См. в настоящем издании Раздел 6.

<sup>41</sup> Следует отметить, что в рамках непрерывного образования и обучения через всю жизнь имеются профессионально-ориентированные степени магистра, например, степень MBA объемом только 60 кредитов ECTS.

<sup>42</sup> Меморандум: *Задание рассмотреть некоторые вопросы, связанные с университетскими степенями*, 26 апреля 2002 и проспект: *Обзор некоторых проблем, связанных с квалификациями высшего образования*, декабрь 2002, оба опубликованы Министерством образования и науки Швеции.

---

более кредитов ECTS, но это – исключение из тенденции на сближение программ, характерной для большинства других дисциплин в Европе.

**В какой степени правовые реформы дошли для институтов?**

Можно предположить, что между вновь принятыми изменениями законодательства или системы и институциональными реалиями существует некий разрыв. Тем не менее средние цифры на институциональном уровне выглядят впечатляюще: треть институтов заявили, что они имели двухуровневые структуры еще до Болонского процесса, а 21% ввели ее после присоединения к нему. Более 36% планируют ввести ее и лишь небольшая часть (7,5%) не собирается делать это (рис. 9).

Однако в зависимости от страны количество институтов, которые уже присоединились к длительному и извилистому процессу обновления учебных программ, меньше, чем можно было ожидать в данной правовой ситуации.

Дифференциация по типам институтов показывает, что почти две трети университетов и лишь 46% других вузов уже имели или ввели двухуровневую систему. Особенно активны здесь институты бизнеса и экономики (почти 60%), в то время как инженерные и технологические вузы проявляют некоторую нерешительность (около 45%).

Иногда складывается впечатление, что министерства и высшие учебные заведения по-разному воспринимают процесс реформ (рис. 9). Так, голландское министерство заявляет, что двухуровневая структура вводится как результат Болонского процесса, однако 40% вузов страны указывают, что имели такую систему и до Болоньи (а 50% – что ввели или вводят два уровня под воздействием Болонского процесса). Противоположная ситуация менее неожиданна: в Болгарии и Чешской республике министерства сообщают, что два уровня имелись и до 1999 года, но около 55% вузов в обеих странах указывают, что такие программы вводятся ими как результат Болонского процесса.

Очевидно, что Болонские дискуссии убедили вузы этих стран воспользоваться правовыми альтернативами, которые до этого казались менее привлекательными. И это неудивительно, поскольку воздействие Болонского процесса особенно велико в тех странах, где правительства установили окончательный срок для обязательного введения новой системы. Половина вузов в Нидерландах, 62% в Норвегии и 74% в Италии изменили свою структуру степеней в результате Болонских преобразований.

В тех странах, где решение о реформировании принято совсем недавно или не принято вообще, а также в странах, где введение новых структур яв-



ляется добровольным, большое число вузов заявляет лишь о намерении перейти к новым структурам: 52% в Германии, 53% в Австрии, 59% в Венгрии, 67% в Словении, 72% в Португалии и 82% в Испании.

Двухуровневая система практически нигде не вызывает принципиальных возражений, за исключением Дании, Греции и Литвы, где соответственно 22%, 25% и 19% вузов заявляют о том, что не собираются вводить такую систему. Случай с Данией особенно интересен, поскольку правительство приняло решение ввести два уровня во всех дисциплинах, включая медицину, фармацию и архитектуру.

Понимание студентами текущего положения с введением двух уровней, в основном, подтверждает точку зрения вузов: почти две трети студенческих ассоциаций указывают, что их институты либо имеют двухуровневую систему, либо вводят ее.

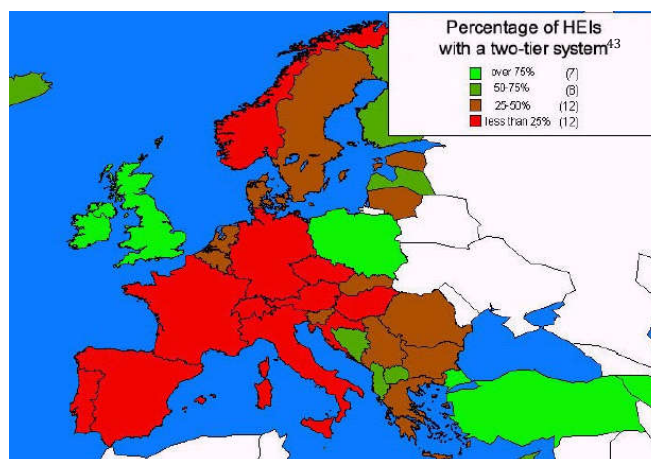


Рис. 9. Доля вузов с двухуровневой структурой степеней

Источник: Тенденции III, сведения 2003 года

### От двух уровней к трем: включение докторских программ в Болонский процесс

Хотя в Болонской Декларации определенно упоминаются докторские степени, обсуждение последипломных степеней было сосредоточено главным образом на степенях магистра. С другой стороны, в последние годы на первый план выдвигается потребность в большей структурированности докторских программ в Европе. Так, руководители высшей школы и президенты Конференций ректоров стран ЕС на своей ежегодной встрече в Кордове (2002 год) приняли рекомендации, в которых подчеркивается значимость

<sup>43</sup> Over 75% – более 75%; Less than 25% – менее 25%

---

докторских программ для Болонского процесса<sup>44</sup>. Они с оптимизмом констатировали, что Болонский процесс серьезно способствовал устранению несоответствий в предоставлении докторских программ с точки зрения их структуры, содержания, формальных аспектов и ориентации. Участники встречи призвали к созданию структурированных докторских курсов, включая организацию оценки качества, а также к тому, чтобы сделать трудоустройство одним из критериев и при разработке докторских программ. Они указали на необходимость совместных европейских программ на докторском уровне, а также на необходимость поддержки мобильности студентов-докторантов и создания *Европейского докторского знака* (label). В рекомендациях было также указано на центральную роль докторских программ и подготовки молодых исследователей в создании европейского пространства высшего образования и в более широком смысле – европейского пространства знаний.

Становится все более очевидным, что Европейская традиция, все еще характерная для многих дисциплин (когда студенты-докторанты, в основном, предоставлены сами себе и обеспечиваются более или менее интенсивным индивидуальным кураторством и руководством) по многим причинам больше не отвечает потребностям современного общества. Точнее, она препятствует реализации Европейского пространства высшего образования (и можно добавить, Европейского исследовательского пространства).

Докторские программы, там, где они имеются, и особенно программы на соискание совместной степени на докторском уровне, могут быть среди самых привлекательных черт ЕПВО. Однако в настоящий момент заинтересованные студенты сталкиваются с дезориентирующим многообразием национальных и институциональных структур, которые далеко не «легко читаемые и сопоставимые». Пока в одних странах вузы организуют докторские курсы, в том числе аспирантуры, в других продолжают считать, что традиционная модель строго индивидуального кураторства является вполне достаточной.

Результаты данного исследования показывают, что Европа сегодня разделена точно пополам по двум базовым типам организации докторской фазы обучения: 18 министерств сообщили, что в их странах большинство студентов-докторантов получают только индивидуальное руководство и

---

<sup>44</sup> Встреча директоров высшей школы и президентов конференций ректоров ЕС, Кордова, 7-9 апреля 2002, см. <http://www.bologna-berlin2003.de>.

наставничества, тогда как 17 министерств указали, что курс обучения обычно предлагается как дополнение к кураторству.

Данные, полученные из ответов на вопросы анкеты, следует интерпретировать очень внимательно, поскольку в вопросах не делается различия между вузами с правом и без права присуждения докторских степеней. Более традиционный способ получения студентами-докторантами только индивидуального руководства преобладает в Греции, где 40% вузов ответили положительно на этот вопрос, 20% указали, что курсы обучения предлагаются как дополнение к руководству, 40% посчитали вопрос не соответствующим их ситуации. Модель строго индивидуального руководства преобладает также в Словакии (44%), Болгарии (62%), Ирландии и Румынии (80%), а также в Юго-Восточной Европе. Однако в нижеследующих странах большая часть вузов предлагает курсы обучения студентам-докторантам: во Франции (41%), Чешской республике (48%), Финляндии, Норвегии и Польше (55%), Италии (63%), Швеции (73%) и Испании (89%).

Признаком того, предлагается докторский курс структурированно или на индивидуальной основе, служит ответ на вопрос о применении или неприменении кредитной системы на докторской фазе. Около 20% министерств заявляют об использовании ECTS на докторском уровне в их вузах, чуть меньше 20% – об использовании другой системы. Почти половина отвечает, что кредитные системы на этом уровне *еще не* применяются, и более 15% – что их вузы не планируют их использования.

Примером применения ECTS для докторского уровня служит новый австрийский Закон о высшем образовании. В нем определено, что для *докторской степени* требуется как минимум 120 кредитов ECTS, тогда как 240 или более кредитов ECTS дают право на получение степени *PhD*.

Что касается вузов, самые позитивные ответы были получены из Финляндии (44%), Швеции (53%), Эстонии и Испании (71%). Недвусмысленное неприятие идеи использования кредитов для докторских курсов демонстрируют Швейцария (где 36% сообщают, что не планируют подобного шага), Великобритания (39%) и Ирландия (40%).

### **Обновление учебных программ, трудоустраиваемость и электронное обучение**

Поскольку дифференциация додипломного и дипломного уровней высшего образования является новой для многих стран континентальной Европы, ясно, что настоящая реформа не может завершиться разбиением традиционных одно-

---

уровневых программ на две части – длинную и более короткую, – оставив без изменения учебные планы. Болонская Декларация дала понять это, указав, что дипломы должны быть востребованы рынком труда. В связи с этим преподавательский состав, профсоюзы и студенты сосредотачивают внимание на термине «трудоустраиваемость», который для многих, по-видимому, означает капитуляцию систем высшего образования перед краткосрочными запросами непредсказуемого рынка труда. Даже отвечая на вопросы данного исследования, более 40% студенческих ассоциаций поддержали точку зрения, что «слишком большое значение придается «производству» трудоустраиваемых выпускников в ущерб традиционным ценностям академического образования». Около 20% считают введение степеней бакалавр/магистр главным образом попыткой правительств сэкономить деньги за счет снижения сроков обучения, а примерно 17% опасаются, что новые степени будут препятствовать мобильности.

Следует отметить, однако, что сегодня дискуссии стали носить более конструктивный и менее полемический характер, чем несколько лет назад. Большинство бывших критиков поняли, что трудоустраиваемость – это не производство выпускников по заказам работодателей, а ответственность институтов высшего образования за своих выпускников и новый спектр возможностей, которые бакалаврские степени, если они правильно организованы, могут открыть перед студентами (и, фактически, перед рынком труда).

Позитивное отношение студенческих ассоциаций к введению двух уровней намного перевешивает критические высказывания: около 50% заявляют, что степени бакалавр/магистр будут допускать более индивидуальные пути обучения и расширят мобильность, а 12,5% горячо одобряют улучшение трудоустраиваемости, которую обеспечивают новые степени.

Данные дискуссии стали частью более широкого процесса, который по истине можно назвать изменением парадигмы образования и который не ограничивается только высшим образованием. Изменение парадигмы обусловлено новым интересом к образованию в течение всей жизни, изменением контингента студентов и новыми способами предоставления программ обучения. Оно предусматривает переход от определения «входов» к определению результатов, от педагогоцентрического к студентоцентрическому построению системы, от определений, относящихся к форме (продолжительность программы и др.) к определению компетенций.

Эти тенденции нашли свое отражение в ряде инициатив, выдвинутых после Пражской встречи. В исследовании Стивена Адама дается всесторон-

ний анализ текущего положения<sup>45</sup>. Он отмечает, что «многие европейские страны недавно приняли двухцикловую структуру квалификаций, основанную на выделении степеней бакалавра и магистра, но сделали это практически без общеевропейских согласований или выработки общего понимания того, что же конкретно служит их отличительными признаками. Некоторые поспешные реформы привели к упрощенческим решениям, по которым старые квалификации слегка подправили без должного внимания к уровням и стандартам»<sup>46</sup>. Такие проекты, как Совместная инициатива качества (Joint Quality Initiative) или «Перестройка структур образования в Европе» («Tuning Educational Structures in Europe», «Tuning Project»), призваны исправить эту проблемную ситуацию путем обсуждения дескрипторов и определения уровня результатов и квалификаций для различных степеней и дисциплин.

Многие высшие учебные заведения принимают участие в этих проектах, однако большинство прилагают самостоятельные усилия по реформированию учебных программ. Или же не прилагают?

По информации министерств, почти в половине (16) стран большинство вузов начали реформу учебных программ как результат Болонского процесса, а еще в девяти странах к реформированию приступила меньшая часть вузов. Что касается самих вузов, почти 28% извещают, что они проводят реформу учебных программ во *всех* департаментах, а 25% делают это в некоторых. В ряде стран реальные цифры существенно превышают этот средний показатель: в Нидерландах 42% вузов начали реформу во всех департаментах, в Швейцарии – 43%, в Болгарии – 54%, в Латвии – 55%, в Эстонии – 57%, в Норвегии – 66% и в Италии – 74%. С другой стороны, 40% или более вузов в Бельгии, Франции, Финляндии, Греции пока не начали реформировать учебные программы, в Турции этот показатель составляет 53%, в Португалии – 63%, в странах Юго-Восточной Европы – 75% и в Испании – 82%. Очевидно, эти цифры отражают ситуацию с принятием политических решений в странах: в Португалии и Испании, например, вузы по-прежнему ждут подробных руководящих указаний по реализации двухуровневой структуры.

Семь министерств указывают, что в их странах реформа учебных программ должна скоро начаться. Только два министерства, четыре конференции ректоров и около 11% вузов заявляют, что не видят необходимости в такой реформе. Интересно отметить, что 77% британских институтов не считают реформы необходимыми, тогда как в Ирландии только 20% разде-

---

<sup>45</sup> Стивен Адам: *Структура квалификаций в европейском высшем образовании*, Исследование, подготовленное для датского семинара по Болонье, Копенгаген, 27-28 марта 2003 года.

<sup>46</sup> Там же.

---

ляют это мнение и почти 47% утверждают, что начнут реформу учебных программ в скором будущем. В последнюю группу входят и институты технологии, которые в настоящее время реформируют свою структуру степеней.

Вообще говоря, университеты находятся впереди вузов другого типа в осуществлении реформы учебных программ.

На данном этапе сложно оценить основное направление и масштабы проводимых реформ. Одним из показателей может быть забота о трудоустраиваемости. Оказалось, что данный вопрос представляет собой тот замечательный случай, когда сами вузы в большей мере привержены реформе, чем министерства или конференции ректоров.

13 из 36 министерств расценивают трудоустраиваемость как *очень важный* фактор реформирования учебных программ, 19 считают этот фактор *важным* и лишь четыре – *не очень важным*. Для конференций ректоров эти цифры таковы: 10 (из 36) – *очень важным*, 17 – *важным* и 8 – *не очень важным*.

Высшие учебные заведения относятся к этой проблеме более серьезно. Почти 56% считают этот фактор *очень важным*, 36% – *важным* и лишь 5% – *не очень важным*. Дифференциация по типам вузов показывает, что трудоустраиваемость даже более важна не для университетов, а для вузов другого типа: 45% университетов, но 63% других вузов ответили — *очень важный фактор*. Трудоустраиваемость особенно важна для вузов бизнеса/экономики (*очень важный*: 72%) и для технологических/инженерных вузов (58%). Лишь 5% вузов не придают трудоустраиваемости большого значения.

Мнения студентов подтверждают ту важность, которую придают этому вопросу большинство вузов: почти 60% студентов сообщают, что в их институтах «трудоустраиваемость» является *очень важным* фактором реформирования учебных программ, 17% считают этот фактор *важным* и лишь 21% – *не очень важным*.

В контексте обновления программ обучения необходимо отметить, что пока электронное обучение (обучение с применением Интернет) играет в европейских вузах второстепенную роль. Очень мало примеров целенаправленных попыток объединить ресурсы и использовать достижения электронного обучения для того, чтобы дополнить традиционные способы организации обучения и расширить состав обучающихся за пределы обычного студенческого контингента.

Хотя на европейском пространстве разрабатывается ряд инициатив в области электронного обучения, особенно применительно к дистанционному образованию и образованию через всю жизнь, однако их взвешенная реализация в дополнение к обычному обучению пока находится на начальной стадии. Потенциальные выгоды от обновления методов обучения, от привлечения дополнительных групп пользователей и расширения аудитории, по-видимому, не ценятся в той мере, чтобы оправдать соответствующие инвестиции перед правительствами или высшими учебными заведениями.

В свете возможностей экономии затрат на разработку, при объединении не только ресурсов, но и групп пользователей подобная умеренность вызывает удивление, поскольку эти возможности могут оказаться особенно результативными в условиях Европы, где объединение институтов в сети имеет богатые традиции. Относительно низкая активность в этой области, возможно, обусловлена достаточно высоким уровнем начальных капиталовложений для создания необходимой инфраструктуры и модернизации технологического и методологического опыта многих заинтересованных представителей академического персонала, что является необходимым условием рыночных успехов в этой области. В условиях ужесточения бюджетов и сокращения ассигнований даже на самое традиционное и фундаментальное высшее образование такие затраты представляются невозможными большинству европейских государственных вузов.

#### **Ограниченная вовлеченность профессиональных ассоциаций и работодателей в реформирование учебных программ**

Поскольку трудоустраиваемость имеет значение для реформирования учебных программ, представляется вполне логичным вовлекать профессиональные ассоциации и работодателей в разработку и реструктуризацию учебных программ, однако обратная связь от вузов в отношении этой проблемы остается довольно медленной: только в трех странах более половины институтов указывают на тесное сотрудничество такого рода: Ирландия (60%), Великобритания (61%) и Литва (87,5%).

Добилась успеха и Франция: 43% вузов информируют об *активном* и почти 40% – о *периодическом* вовлечении в этот процесс работодателей. На другом конце спектра институты Германии (22%), Норвегии и Швеции (20%), Греции, Португалии, Испании, Польши, Румынии, Турции и стран Юго-Восточной Европы (15% или меньше). В Бельгии, Испании, Турции и Греции около 50% вузов сообщают, что профессиональные организации и работодатели лишь *изредка* привлекаются к разработке учебных программ.

---

На институциональном уровне университеты реже, чем другие вузы привлекают работодателей: 37% вузов другого типа и только 23% университетов свидетельствуют об *активном* участии работодателей. При этом 31% университетов, но лишь 22% других вузов привлекают эти группы *изредка*.

**Бакалавр: правомерная степень в своем собственном праве или только промежуточный этап?**

Бакалавр полностью признается в качестве завершенной степени на Британских островах. В Ирландии 33% и в Великобритании 50% руководителей вузов предполагают, что студенты будут оканчивать их институты с первой степенью.

Общая картина в Европе, однако, выглядит иначе: только несколько институтов (17%) надеются, что их выпускники будут завершать обучение со степенью уровня бакалавра. Это говорит об отсутствии уверенности в том, что данные степени «отвечают потребностям рынка труда». Университеты испытывают особенно большие сомнения в завершенном статусе первой степени: лишь 9% университетов, но 22% вузов другого типа могут представить своего выпускника «только» со степенью бакалавра.

Между странами, однако, имеются существенные различия. В Германии только 10% вузов считают, что обладатели степени бакалавра будут покидать систему высшего образования, в Австрии только 9%, в Италии – 7%, Испании и Швейцарии – 7%, Бельгии – 6,5%, Португалии – 6% и во Франции – 4%. В ряде стран, например, в Эстонии, Польше и Греции ни один институт не ответил на этот вопрос утвердительно. Эти показатели, возможно, отражают недостаток осведомленности о новых степенях, проявляющийся, прежде всего, в тех функциях, которые приписываются первым степеням: быть промежуточным этапом или служить платформой для ориентации. Такие цифры могут быть также обусловлены неудовлетворительной структурой и содержанием некоторых новых бакалаврских программ: они не всегда включают навыки и компетенции, необходимые студентам для трудоустройства. Последнее, в свою очередь, объясняется неучастием работодателей в разработке учебных программ – замкнутый круг, разорвать который может только более тесное сотрудничество между вузами и миром труда.

В следующих странах половина или более вузов имеют взвешенную позицию по данному вопросу («некоторые закончат обучение, а некоторые продолжат его на магистерском уровне»): в Ирландии, Великобритании, Греции, Швеции, Португалии, Словении, Румынии и Турции. Во Франции, Швейцарии, Фин-



ляндии, Польше и Словакии от 60 до 77% вузов считают, что студенты продолжат обучение по магистерской программе.

### **Переход от бакалаврского к магистерскому уровню**

Хельсинская конференция по магистерским степеням (март 2003 года) констатировала следующее: «Для поступления на магистерскую программу обычно требуется завершенная степень бакалавра признанного высшего учебного заведения. Степени бакалавра и магистра должны иметь различные оговоренные результаты обучения и должны присваиваться на разных уровнях. (...) Все бакалаврские степени должны открывать доступ к магистерским курсам ...»<sup>47</sup>.

Кем устанавливаются вступительные требования для магистерских программ, зависит от страны. Почти 30% вузов указывают, что вступительные требования определяются на уровне вуза, 26,4% позволяют департаментам (факультетам, кафедрам) устанавливать собственные программные требования. Примерно пятая часть вузов еще не занималась этой проблемой.

Предпочтение более «централизованному» подходу отдают Швейцария, Норвегия, Ирландия, Великобритания, Италия, Болгария, Польша и Турция. В Германии, Чешской республике и в странах Юго-Восточной Европы большинство вузов оставляют право принятия решений за департаментами (факультетами).

В Португалии и Испании вузы ожидают ясных политических решений по структурным реформам, поэтому 50% из них еще не обсуждали вопросы приема на магистерские программы.

### **За пределами структур: необходимость в дескрипторах, индикаторах уровней и структур квалификаций**

Несмотря на заметные успехи с введением двухуровневых структур в большинстве стран, подписавших Болонскую Декларацию, «имеется опасность, что введение званий бакалавр-магистр не прояснит существенных различий в их уровне, оценке и практическом применении. И вполне возможно появление непродуманной структуры, которая будет больше скрывать и запутывать, чем прояснять. Это может затормозить Болонский процесс»<sup>48</sup>.

Реформы высшего образования всегда были национальным, региональным или институциональным вопросом, а не общеевропейской или международной проблемой, и Болонский процесс не пытается изменить эту реаль-

<sup>47</sup> Конференция по степеням магистерского уровня, Хельсинки, 14 -15 марта 2003, *Выводы и рекомендации*, стр.4

<sup>48</sup> Стивен Адам: *Структура квалификаций в европейском высшем образовании*, Исследование, подготовленное для датского семинара по Болонье, Копенгаген, 27-28 марта 2003 года.

---

ность. В Болонье и Праге были поставлены цели, и теперь, когда государства начали работу по их достижению, очень важно обеспечить, чтобы этот процесс упорядочил ситуацию, а не запутал бы ее еще больше.

До Болоньи все знали, что национальные системы высшего образования действительно были настолько различны и несопоставимы, как это можно было себе представить. Болонский процесс должен исключить риск создания близких и совместимых, на первый взгляд, структур, которые, несмотря на общую терминологию, на деле оказываются столь же несовместимыми, как прежние.

Чтобы избежать этого, Копенгагенский семинар по структурам квалификаций предложил ряд шагов:

- «Встреча министров в Берлине в сентябре 2003 года должна стимулировать (разработку) национальных структур квалификаций для национальных систем высшего образования...».
- Министры также должны «развернуть работу над всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования с целью создания такой структуры, в соответствии с которой могли бы сочленяться национальные структуры».
- «На каждом соответствующем уровне структуры квалификаций должны определять эти квалификации с точки зрения учебной нагрузки, качества, профиля и учебных результатов».

«В рамках общих требований к структурам квалификаций институты должны обладать значительной свободой в разработке своих программ. Национальные структуры квалификаций, так же как структуры для ЕПВО, должны быть разработаны таким образом, чтобы облегчать вузам построение их учебных программ»<sup>49</sup>.

Структуры квалификаций на базе внешних точек отсчета – дескрипторов квалификаций, дескрипторов уровней, навыков и результатов обучения – уже имеются или находятся в процессе создания в Англии и Уэльсе, Шотландии, Ирландии и Дании. Они никоим образом не предписывают базовые учебные планы по конкретным дисциплинам, а содержат лишь общие дескрипторы, создавая условия для многообразия учебных программ.

Правительства и институты высшего образования должны сделать структуры квалификаций одним из приоритетов следующей фазы Болонского процесса. Национальные структуры должны соответствовать «принятой, неагрессивной всеобъемлющей европейской структуре квалификаций

---

<sup>49</sup> Рекомендации Датского семинара по Болонскому процессу, Копенгаген, 27-28 марта 2003 года, стр.1-2

для согласованности всего многообразия образовательных степеней и званий в Европе»<sup>50</sup>.

#### 5.1.2. Основные сведения

- 80% стран, подписавших Болонскую Декларацию, либо имеют правовую основу предложить двухуровневые структуры степеней высшего образования, либо вводят их в настоящее время. Многие правительства определили окончательный срок перехода от прежней (традиционной) системы степеней к новой. В остальных государствах готовятся необходимые изменения в национальном законодательстве. Последнее замечание справедливо и для стран Юго-Восточной Европы.
- 53% вузов ввели или вводят двухуровневую структуру «бакалавр/магистр»; 36% планируют ее освоение. Около 55% высших учебных заведений Юго-Восточной Европы пока не приняли этой структуры.
- Только 11% вузов не видят необходимости в реформировании учебных программ как составной части Болонского процесса.
- В половине стран студенты, осваивающие программы докторантуры, получают главным образом индивидуальное научное руководство и наставничество. В других государствах преподаваемые докторские курсы предлагаются в качестве дополнительных образовательных программ.
- 56% высших учебных заведений расценивают трудоустраиваемость как *очень важный фактор* реформирования учебных планов и программ. 36% вузов считают трудоустраиваемость *важным* критерием.
- По-прежнему довольно слабой остается вовлеченность профессиональных ассоциаций и работодателей в разработку и обновление содержания программ обучения.
- Поддержка студентами новых степеней «бакалавр/магистр», несомненно, перевешивает их опасения. Однако чрезмерное внимание к трудоустраиваемости вызывает настороженность у многих из них.
- В тех странах, где первых степеней уровня бакалавра прежде не существовало, наблюдается тенденция рассматривать их как степени промежуточного этапа или платформу для ориентации, а не в качестве завершенных правомерных степеней.

#### 5.1.3. Задачи на будущее

---

<sup>50</sup> Стивен Адам: *Структура квалификаций в европейском высшем образовании*, Исследование, подготовленное для датского семинара по Болонье, Копенгаген, 27-28 марта 2003 года.

- Правительства и высшие учебные заведения должны тесно сотрудничать, добиваясь того, чтобы реализация новой структуры степеней не носила поверхностного характера, а сопровождалась соответствующими реформами учебных планов, в которых бы учитывались проходящие в Европе дискуссии по дескрипторам степеней «бакалавр/магистр», результатам обучения и профилям квалификаций.
- Правительствам и вузам следует также сотрудничать на национальном и европейском уровнях в процессе введения структурированных докторских курсов, особенно с междисциплинарной и международной направленностью.
- Во многих учебных заведениях и государствах степени уровня бакалавра все еще не рассматриваются как правомерные степени в своем собственном праве. Они интерпретируются как «перевалочный пункт» на пути к программам магистерского уровня. Проблема признания степени бакалавра в качестве правомерной и принимаемой квалификации должна быть решена совместными усилиями академических кругов и работодателей.
- Вузы должны стремиться к более тесному диалогу с профессиональными ассоциациями и работодателями в части реформирования своих образовательных программ.

Для создания систем легко читаемых сравнимых степеней в рамках единого европейского пространства высшего образования очень важно, чтобы правительства и высшие учебные заведения использовали следующую фазу Болонского процесса для выработки структур квалификаций на базе «внешних точек отсчета» (дескрипторы квалификаций; дескрипторы уровней; навыки; результаты обучения) и с учетом «Общей европейской структуры квалификаций».

## **5.2. Совместные программы и совместные степени**

*В целях дальнейшего развития важных европейских измерений высшего образования и улучшения трудоустроиваемости выпускников министры призвали сектор высшего образования увеличить разработку модулей, курсов и учебных программ на всех уровнях с «европейским» содержанием, ориентацией или организацией. Это особенно касается модулей, курсов и программ на соискание степени, которые предлагаются в сотрудничестве с вузами других стран и предусматривают признание признаваемой общей степени.*

*(Пражское Коммюнике, 2001 год)*

### **5.2.1. Анализ**

Призыв министров в Болонье и Праге к развитию совместных программ и степеней является логическим шагом, поскольку это согласуется практически со всеми целями Болонского процесса, будь то сотрудничество в обеспечении

качества, признание степеней и квалификаций, прозрачность и сближение Европейских систем высшего образования или расширение мобильности персонала и студентов, международная трудоустраиваемость выпускников и, наконец, улучшение привлекательности европейского высшего образования в других регионах мира.

Мотивация для введения совместных программ или совместных степеней может быть различной. Европейские организации и национальные правительства могут рассматривать их как средство, благоприятствующее обретению европейского гражданства и трудоустраиваемости выпускников. Национальные и региональные правительства могут поддерживать их для улучшения привлекательности региона. Для институтов высшего образования совместные программы и совместные степени могут быть средством модернизации их собственных программ, получения зарубежной аккредитации, присуждения квалификаций, не предусмотренных их национальной системой, улучшения конкурентоспособности или получения дополнительного дохода (путем «франчайзинга» своих программ и степеней).

Период после Праги отмечен многими важными событиями, имеющими отношение к совместным степеням. Прежде всего, публикацией исследования о текущей ситуации с совместными степенями в странах, участвующих в программе SOCRATES<sup>51</sup>. Кроме того, Швеция и Италия взяли на себя инициативу проведения семинаров и конференций по совместным степеням и интегрированным программам обучения. Результатом этих мероприятий стала выработка подробных рекомендаций<sup>52</sup>.

### **Критическая оценка: Совместные степени и совместные программы вокруг Европы**

Исследование А. Раухваргерса поставило ряд важных проблем. Как оказалось, в большинстве стран-участниц Болонского процесса вузы имеют хотя бы до некоторой степени устоявшиеся совместные программы и даже совместные степени с зарубежными вузами-партнерами. Однако делается это исключительно по личной инициативе конкретных вузов. В связи с этим министерства часто были не в состоянии предоставить достоверные данные по этой теме. Но что еще хуже, в законодательствах многих стран совместные степени не упоминаются или даже не допускаются.

---

<sup>51</sup> См. в настоящем издании раздел 5.

<sup>52</sup> *Семинар по совместным степеням*, Стокгольм, 31 мая 2002, *Семинар по интегрированным программам*, Мантуя, 11–12 апреля 2003 года – Итоги семинаров приведены на сайте [www.Bologna-berlin2003.de](http://www.Bologna-berlin2003.de), “Bologna seminars”

---

Двустороннее сотрудничество распространено в большей степени, чем многостороннее, даже в рамках сетей, специально созданных для организации многостороннего сотрудничества.

Совместные программы, разработанные двумя или более высшими учебными заведениями в разных странах, являются первым шагом к совместным степеням и обычно не вызывают правовых проблем. Исследование показывает, что ситуация усложняется, когда речь заходит о совместных степенях: присуждение совместных степеней и их признание на национальном уровне все еще создает правовые проблемы в большинстве стран. Руководящий комитет по высшему образованию и исследованиям Совета Европы обсуждал этот вопрос в октябре 2002 года и принял ряд рекомендаций. В этих рекомендациях Комитету Лиссабонской конвенции по признанию предложено рассмотреть вопрос о включении совместных степеней в текст Конвенции по признанию, а правительствам – изменить национальные законодательства, с тем чтобы устранить препятствия к совместным программам и квалификациям<sup>53</sup>.

Что касается дисциплин, совместные степени существуют во всех областях знаний, но особенно распространены по экономике, бизнесу и инженерным дисциплинам, за которыми следуют право и менеджмент. Интересно, что регулируемые профессии, например, архитектура и медицина, одними респондентами оцениваются как наиболее сложные для введения совместных степеней, а другими – как наиболее простые.

Довольно активное сотрудничество отмечается на уровне докторских курсов, в частности, в форме совместно руководимых диссертаций, приводящих либо к одной степени (со специальным упоминанием бинационального характера исследования), либо двух отдельных степеней.

Совместные степени очень распространены и на магистерском уровне и имеются практически во всех странах-участницах программы SOCRATES. На уровне бакалавриата количество таких степеней существенно ниже.

Имеется несколько путей присуждения совместных степеней. Присуждение одной степени от имени обоих (или всех) участвующих вузов сегодня юридически возможно только в Великобритании и Италии. Присуждение двух отдельных степеней («Двойная степень») является более общей и достаточно давней практикой. В большинстве стран, однако, ни один из этих вариантов не предусмотрен законом, поэтому единственной возможностью является

---

<sup>53</sup> Совет Европы. Руководящий комитет по высшему образованию и исследованиям, отчет о встрече, Страсбург, 3-4 октября 2002 года, стр.12, [www.coe.int](http://www.coe.int)

выдача документа от имени одного вуза с указанием особого характера учебного пути выпускника.

В отсутствие специальных положений для совместных степеней применимы все национальные требования для «нормальных» степеней относительно, например, национального утверждения программ, специальных наименований и классификаций программ, регламента обеспечения качества, специальных требований к точному тексту в свидетельстве, языка обучения и др. Некоторые законы о высшем образовании запрещают зачислять одного студента более чем в один вуз или требуют, чтобы студенты проводили более 50% своего учебного времени в национальном вузе и защищали выпускную диссертационную работу также в национальном вузе.

Так, исландское министерство сообщает, что имеющаяся в стране правовая база не предусматривает совместных степеней, поскольку за присуждение степени может нести ответственность только один вуз. Новый закон о высшем образовании Фландрии (апрель 2003 года) содержит положение о языке обучения для магистерских программ, которое исключает участие фламандских вузов в программах на соискание совместных степеней, если эти программы предлагаются не на голландском языке.

Тем не менее ряд мероприятий, посвященных вопросу совместных степеней, например Австрийско-словацкий семинар по двойным степеням (Братислава, май 2003), подтвердили растущий интерес к этой проблеме.

#### **Пилотный проект EUA по совместным магистерским степеням**

Европейская ассоциация университетов (EUA) при поддержке Европейской комиссии в настоящее время осуществляет *пилотный проект по совместным магистерским степеням*. Были отобраны 11 совместных магистерских программ в 73 европейских университетах, с тем чтобы установить, какие факторы способствуют успешности и привлекательности таких программ, и попытаться разрешить общие проблемы. Окончательные результаты будут представлены на Берлинской конференции в сентябре 2003 года, однако документ, представленный на обсуждение в апреле 2003 года, уже позволил сделать ряд интересных выводов<sup>54</sup>. В своих национальных условиях участвующие в проекте сети «находятся на шаг впереди Болонских реформ» и поэтому сталкиваются с многочисленными препятствиями. Ими могут быть финансовые ограничения (часто как результат непризнания программы на национальном уровне), различия в процедурах набора и приема, несходные

---

<sup>54</sup> EUA, Пилотный проект по совместным магистерским программам, Межсетевая тематическая встреча, Дискуссионный материал, апрель 2003 года.

---

структуры бакалавр/магистр, разные уровни оплаты, проблемы обеспечения качества и аккредитации, применение ECTS и Приложения к диплому и т.д. Список препятствий свидетельствует о важном месте совместных степеней в Болонском процессе, поскольку затрагиваются практически все его цели и линии действия. И тем более обнадеживающим является тот факт, что и академические круги, и студенты признают, что совместные магистерские программы стоят затрачиваемых усилий, а получаемые преимущества перевешивают возможные недостатки.

### **Предложенное определение для совместных степеней**

На основе исследования А. Раухваргера и рекомендаций семинаров, прошедших в Стокгольме (май 2002 года) и Мантуе (апрель 2003), а также в отсутствие официально принятого европейского определения можно попытаться сформулировать рабочее определение для Совместных степеней.

Они должны отвечать всем или хотя бы некоторым из следующих характеристик:

- Программы разработаны и /или одобрены совместно несколькими высшими учебными заведениями;
- Студенты из каждого участвующего вуза изучают часть программы в других вузах;
- Пребывание студентов в других вузах имеет сопоставимую продолжительность;
- Периоды обучения и экзамены в партнерских вузах признаются полностью и автоматически;
- Преподаватели из участвующих вузов также работают в других институтах, совместно определяют учебные программы и формируют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- По завершении полной программы студенты получают либо национальные степени каждой участвующей страны, либо степень (а фактически неофициальное «свидетельство» или «диплом»), присуждаемую этими странами совместно<sup>55</sup>.

### **Что министерства, вузы и студенты действительно думают об этом?**

После призыва Пражского коммюнике более широко использовать совместные степени и в свете последующих событий и дискуссий данные исследования Тенденции III довольно неутешительны.

Создается впечатление, что во многих странах правительства и институты просто не знают реального потенциала совместных программ или сов-

---

<sup>55</sup> А. Раухваргер *Большие надежды - Совместные степени как одно из средств европейского высшего образования*. В: NAFSA International Educator, Вашингтон, весна 2003 года, стр. 26-31, 48



местных степеней, тогда как в ряде стран они осознанно используются для достижения каких-то конкретных целей.

Не более 20 процентов министерств сообщают о том, что считают данный вопрос очень важным: Италия, Лихтенштейн, Португалия, Румыния, Швеция, Турция и Великобритания. Для большинства министерств и конференций ректоров совместные программы и степени считаются проблемой средней важности.

Наряду с трудоустраиваемостью совместные программы и совместные степени – это та область, где вузы оказываются *аге more* заинтересованными в Болонье, чем их министерства. Почти треть вузов считают и совместные программы, и совместные степени *очень важными*. Экономические и бизнес-школы и институты являются их самыми горячими сторонниками: около 50% из них признают совместные программы и совместные степени *очень важными*.

42% вузов придают совместным программам *среднюю степень важности*, а 37% относят это к совместным степеням. Для четверти вузов совместные программы *не важны*, а 28% указывают на *минимальное значение* совместных степеней. Институциональная поддержка совместных степеней особенно высока в странах Юго-Восточной Европы (45%), во Франции (55%), Румынии (60%) и Италии (63%) и минимальна в Эстонии, Финляндии и Швейцарии (около 14%), Норвегии и Швеции (около 6%) и в Великобритании (4,5%).

Уровень поддержки совместных программ и совместных степеней студентами примерно такой же, как у вузов: почти одна треть полагают, что они *очень важны*. Более 40% придают им *среднюю степень важности*, и одна четверть оценивает их как *неважные*.

### **Правовая ситуация и финансовые стимулы**

Более половины национальных законодательств (19 – по заявлениям министерств) в настоящее время не предусматривает совместных степеней, однако в большинство из них (в 5), будут внесены соответствующие поправки. Треть министерств указывает, что их законодательства уже допускали их, а законодательства пяти стран недавно были изменены. Эти ответы, скорее всего, относятся к возможности присуждения более чем «двойных» степеней или к выдаче общего свидетельства с указанием на особый характер обучения студентов. Настоящие совместные степени в смысле «наднациональных» званий в большинстве стран пока остаются неизвестной концепцией. Лиссабонская конвенция о признании не охватывает такие степени, поскольку ее осно-

---

вой является взаимное признание национальных степеней. В настоящее время готовятся поправки к Лиссабонской конвенции о включении совместных степеней, и можно уверенно предположить, что потребуются аналогичные изменения европейских правил, регулирующих признание.

Может показаться, что включение совместных степеней в законы о высшем образовании в сочетании с финансовыми стимулами для вузов – это, скорее, исключение. Одним из примеров такого подхода является новый закон о высшем образовании Австрии (2002 год). Этот закон делает совместные степени одним из критериев финансирования, предусмотренного для так называемых соглашений о результатах деятельности (performance agreements), и министерство полагает, что это станет стимулом для работы с совместными степенями.

Более половины министерств заявляют, что они обеспечивают поддержку совместных программ и степеней через гранты для мобильности студентов. К сожалению, более подробные сведения об этих грантах отсутствуют. Треть министерств сообщает о финансовом стимулировании мобильности персонала и треть – о стимулировании разработки программ. С другой стороны, почти 30% министерств не оказывают никакой финансовой поддержки совместным программам или степеням.

### **Европейские совместные степени: знак качества для Европейского пространства высшего образования**

Фокусом внимания неевропейских студентов к высшему образованию Европы являются и, вероятно, будут и впредь являться дипломные уровни магистерского и докторского образования. Введение на этих уровнях европейских совместных степеней, совместно присуждаемых несколькими европейскими институтами, может стать знаком качества Европейского пространства высшего образования.

Для европейского сотрудничества в этой области имеется серьезный базис. Сотни вузов имеют более чем десятилетний опыт обмена студентами в рамках программы ERASMUS и других программ мобильности. Те, кто работал с ECTS, получили опыт оценки учебных программ других институтов и определения их эквивалентности и сопоставимости с собственными программами.

Необходимо добавить, что сегодня существует ряд сетей как европейского, так и регионального уровня, например в приграничных регионах, где студенты могут свободно переходить из вуза одной страны в вуз соседней страны в рамках программы совместных степеней. Примером регионального сотрудничества является сеть EUCOR между французскими, германскими и

швейцарскими университетами на Верхнем Рейне. Другой пример: недавно созданный Университет Øgesund, сеть 12 датских и шведских университетов. Имеется ряд институтов, которые *de facto* или *de jure* являются бинациональными институтами, например, Европейский Университет Viadrina во Франкфурте-на-Одере (на польско-германской границе), Transnationale Universität Limburg (голландско-фламандское сотрудничество) или вновь созданный Болгарско-румынский межуниверситетский европейский центр (BRIE) в Руссе/Гиоргиу.

Другую форму поддержки совместных программ и совместных степеней обеспечивают крупные институты, например Франко-Германский университет в Саарбрюкене (ФГУ), который, несмотря на название, является не университетом, а бинациональным центром, обеспечивающим поддержку и развитие сотрудничества между вузами Франции и Германии. ФГУ открывает свои программы поддержки третьим странам, с тем чтобы расширить сферу их деятельности.

И, наконец, активная работа ведется на низовом уровне. Многочисленные департаменты по всей Европе вышли за пределы сотрудничества по программе ERASMUS и организовали сети для совместных программ и совместных степеней. Это могут быть тематические сети, сети между институтами или департаментами с похожими профилями (как члены сетей *CLUSTER* или *TIME*, групп *Coimbra* или *Santander* либо *Luzi IDEA*). Некоторые сети, например *Campus Europae*, ставят амбициозные цели развития полностью интегрированных учебных программ, ведущих к подлинно европейским степеням. Однако, в целом, можно сказать, что лишь некоторые институты осознают весь потенциал использования совместных степеней для стратегического позиционирования вуза на международном студенческом рынке.

Приведенные примеры показывают, что развитие совместных степеней в Европе начинается не с нуля. Тем не менее следует подчеркнуть, что предпринятые шаги были, в основном, личной инициативой преподавателей, которая подкреплялась потребностью студентов иметь возможность обучения за рубежом.

Если политические власти, конференции ректоров и сами вузы хотят превратить в капитал имеющиеся знания и опыт и сделать совместные степени реальным достоинством Европейского пространства высшего образования, они должны решительно и методично добиваться того, чтобы превратить совместные степени в стратегические цели. В большинстве стран для этого потребуются изменить существующие законы о высшем образовании. Кроме того, необходимо выработать согласованные руководящие

---

принципы и основные определения для совместных учебных степеней и программ как на национальном, так и на международном уровне.

И, наконец, Болонский процесс может выиграть от развития совместных европейских степеней как степеней наднациональных, которые должны удовлетворять большинству критериев (если не всем), приведенных выше (см. «Предложенное определение для совместных степеней»), и приводить к получению степени, присуждаемой совместно всеми участвующими институтами. Однако для этого требуется новый подход к положениям о степенях и признании на национальном и европейском уровне.

Серьезным стимулом для правительств и вузов двигаться вперед может стать новая инициатива Европейской Комиссии. Комиссия оценила потенциал совместных степеней на последипломном уровне и предложила *ERASMUS MUNDUS* – программу улучшения привлекательности Европы как места обучения через европейские магистерские программы. В программе *ERASMUS MUNDUS* нашел свое отражение опыт, полученный в ходе *Пилотного проекта EUA по совместным магистерским степеням*. Начиная с 2004 года, *ERASMUS MUNDUS* будет оказывать поддержку вузам в развитии совместных степеней, предоставлять гранты для мобильности студентов, преподавателей и исследователей из неевропейских стран.

#### 5.2.2. Основные сведения

- Совместные учебные программы и совместные степени неразрывно связаны с основными целями, провозглашенными Болонской Декларацией, и имеют все основания стать важным элементом настоящего Европейского пространства высшего образования.
- Тем не менее, несмотря на призыв Пражского Коммюнике, совместные учебные программы и совместные степени все еще не получили достаточного внимания. Это подтверждается тем фактом, что большинство министерств и конференций ректоров относят эту проблему к средней или даже низкой степени важности.
- Совместные степени и совместные учебные программы находят широкую поддержку среди вузов и студентов. Однако до сих пор совместные программы и степени не используются в качестве ключевого инструмента институционального развития и стратегического планирования, а их создание и координирование остаются личной инициативой отдельных преподавателей.
- Более половины национальных законодательств не предусматривают присуждения совместных степеней.

- Свыше 2/3 министерств заявляют о финансовой поддержке процессов создания совместных программ и степеней, но объемы этой поддержки остаются неизвестными.

#### 5.2.3. Задачи на будущее

- Министерства и вузы в европейском пространстве высшего образования могут лишиться серьезной возможности позиционировать свои системы высшего образования на международном уровне, если они не сосредоточат свое внимание на систематической — в том числе финансовой – поддержке развития совместных программ и степеней, также в связи с новой программой «ERASMUS MUNDUS».
- Совместные программы и степени потребуют поправок к действующему законодательству о высшем образовании многих государств, а также выработки согласованных руководящих принципов и основных определений для совместных учебных степеней и программ как на национальном, так и на международном уровне.

### 5.3. Признание

*«Принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней, в том числе через введение Приложения к диплому, с целью улучшения трудоустроиваемости граждан Европы и международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования»  
(Болонья, 1999)*

*«Министры активно побуждают университеты и другие высшие учебные заведения законодательными средствами и общеевропейскими инструментами добиваться академического и профессионального признания курсовых модулей, степеней и других званий, с тем чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации, компетенции, навыки на всем Европейском пространстве высшего образования. Министры призвали существующие организации и сети, такие, как NARIC and ENIC, поддержать на институциональном, национальном и европейском уровнях простой, эффективный и справедливый механизм признания, отражающий все многообразие квалификаций».  
(Пражское Коммюнике, 2001)*

#### 5.3.1. Анализ

Существует два базовых типа признания: академическое признание, когда, например, студент хочет перейти в другое высшее учебное заведение, и признание для профессиональных целей, когда выпускник хочет использовать свою квалификацию на рынке труда. Часто термин «профессиональное признание» используется для обозначения профессионального признания де-юре, т.е. признания, подтверждающего право на регулируемую профессию, такую, как юрист, врач или архитектор. Болонский процесс затрагивает оба типа признания.

В Болонской Декларации и Пражском коммюнике ясно указаны необходимые шаги к улучшению признания в Европе:

- Информированность о существующих правовых инструментах, преимущественно о Лиссабонской конвенции, и применение заложенных в ней принципов.
- Сотрудничество национальных органов по признанию (ENIC/NARIC) со своими вузами и друг с другом на европейском уровне.
- Повсеместное использование кредитов и Приложений к диплому.

### Лиссабонская конвенция

Конвенция по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе была принята в Лиссабоне в апреле 1997 года. Это важнейший на сегодня правовой документ по признанию в Европе, в котором изложены принципы лучшей практики признания квалификаций, дающих доступ к высшему образованию, признания периодов обучения и признания квалификаций высшего образования. Документ придает особое значение прозрачности критериев и процедур и праву личности на справедливое признание.

На момент подготовки данного документа 22 страны, подписавших Болонскую декларацию (Австрия, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская республика, Дания, Эстония, Франция, Венгрия, Исландия, Италия, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Норвегия, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Швеция и Швейцария) ратифицировали Лиссабонскую конвенцию. Финляндия, Германия, Мальта, Нидерланды, Польша и Великобритания подписали, но еще не ратифицировали ее. Бельгия, Греция, Ирландия, Испания и Турция к конвенции пока не присоединились.

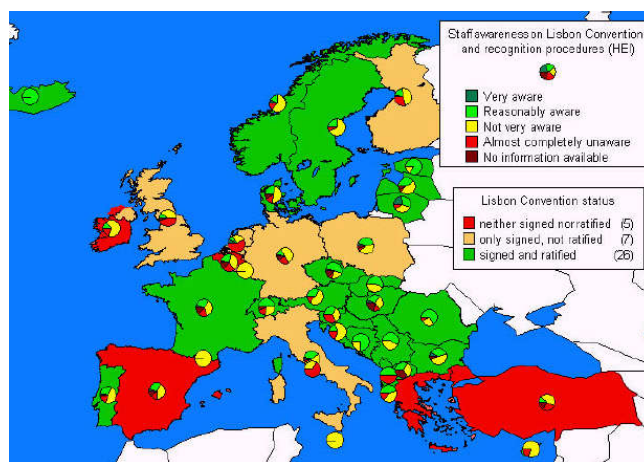


Рис. 10. Статус Лиссабонской конвенции в Европе, информированность персонала и процедуры признания

*Источник: Тенденции III, сведения 2003 года*

При подготовке семинара «Вопросы признания в Болонском процессе» 2002 года Советом Европы были опрошены представители правительства. 33 из 58 респондентов сообщили, что их законы о признании были приведены в соответствие с положениями Лиссабонской конвенции. Однако эти сведения пока еще не достигли вузов.

В отношении информированности своих вузов о положениях Лиссабонской конвенции только 9 министерств и единственная конференция ректоров указали, что она *очень высокая*.

16 министерств и 19 конференций ректоров предполагают *достаточную информированность*. 10 министерств и 10 конференций ректоров указывают, что вузы *информированы недостаточно*. Руководители самих вузов даже более скептически: только 3% полагают, что их академический персонал *очень хорошо информирован* (в университетах этот показатель даже ниже) и 28% – *достаточно информирован*. 42,5% сообщают о *недостаточной информированности*, а 17% – о *почти полной неинформированности*. Вызывает беспокойство, что 7% вузов (меньше в университетах, больше в других вузах) указали, что не имеют *никакой информации* о Лиссабонской конвенции.

Теперь что касается студентов: только две из 37 студенческих ассоциаций отмечают *очень высокую информированность* своих вузов о Лиссабонской конвенции. Около 30% считают информированность *достаточной* и более половины признают, что вузы *информированы мало или практически не информированы*.

Персонал литовских вузов на данный момент представляется наиболее информированным: 22% *очень хорошо информированы* о Лиссабонской конвенции, что намного больше, чем в Нидерландах (8%) и Норвегии (7%). Высокий процент *достаточно информированных* отмечается в Эстонии (83%), Румынии (67%), Словакии (56%), Чешской республике (51%) и Швейцарии (50%). *Отсутствие информированности* особенно заметно в Нидерландах (58%) и в Великобритании (45,5%). Сведения по данному вопросу не предоставили институты Венгрии (23%), Чешской республики (14%), Бельгии и Франции (почти 13%). (Распределение по странам приведено на рис. 10).

#### **Сети ENIC и NARIC – очень активны, но...**

Основной действующей силой реализации Лиссабонской конвенции и, более широко, – улучшения признания в Европе – является сеть ENIC. Чтобы облегчить признание в Европе, она активно сотрудничает с сетью NARIC. Ев-

ропейская сеть информационных центров (ENIC) была создана Советом Европы совместно с ЮНЕСКО. Национальные информационные центры по академическому признанию (NARIC) были учреждены Европейской Комиссией. Во всех странах Болонской декларации имеются офисы ENIC/NARIC.

После Пражской конференции сети ENIC/NARIC проявляли большую активность, разъясняя положения Лиссабонской конвенции в свете связанных с Болоньей явлений. В июне 2001 года сеть ENIC подготовила *Рекомендации по критериям и процедурам оценки иностранных квалификаций* как дополнение к Лиссабонской конвенции<sup>56</sup>. На этой же встрече был подготовлен *Кодекс лучшей практики в предоставлении транснационального образования*<sup>57</sup>. Позднее эти документы были приняты Комитетом Лиссабонской конвенции по признанию.

Был подготовлен также отчет: *Проблемы признания в Болонском процессе*<sup>58</sup>, который стал одним из главных документов конференции в Лиссабоне (апрель 2002 года), имеющей то же название. Конференция сделала очевидным тот факт, что для достижения целей Болонского процесса необходимо коренным образом изменить понятие признания: от формального подтверждения зарубежной степени к более серьезной и сложной ее оценке в рамках системы образования или трудоустройства принимающей страны. Конференция указала на важную роль информации по признанию и выработала рекомендации по совершенствованию признания<sup>59</sup>.

Кроме того, ENIC/NARIC и ENQA совместно исследуют возможность связи процедур обеспечения качества с вопросами признания.

#### **...но знают ли о них высшие учебные заведения?**

Как было правильно указано на Лиссабонской конференции 2002 года, проблема состоит не в отсутствии информации по вопросам признания, а в ее избытке, а также в том, как структурировать эту информацию в удобном для пользователя виде. Одна из важнейших задач ENIC/NARIC – консультировать вузы по вопросам признания и информировать их о событиях в этой области на европейском и международном уровнях. Как уже упоминалось, в сети ENIC/NARIC осуществляется постоянное и тесное сотрудничество. Но насколько эффективно сотрудничество офисов ENIC/NARIC в стране с ее вузами? В исследовании, проведенном к Лиссабонской конференции 2002 года, семь стран

<sup>56</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/groups/recomm\\_assess.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/recomm_assess.htm)

<sup>57</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm)

<sup>58</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/network/Riga\\_enic/final\\_rec.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/network/Riga_enic/final_rec.htm)

<sup>59</sup> [www.Bologna-berlin2003.de](http://www.Bologna-berlin2003.de), Болонские семинары



сообщают о расширении роли своих ENIC/NARIC как, например, координирующего органа в области обеспечения качества.

70% министерств и более 50% конференций ректоров, отвечая на вопросы *Тенденций III*, оценили это сотрудничество как *тесное*. Четверть министерств и чуть больше конференций ректоров считают сотрудничество *ограниченным*, а одно министерство и две конференции ректоров полагают, что оно *отсутствует*.

Точка зрения министерств достаточно оптимистична на фоне соответствующих ответов вузов. Только 20% вузов (27,5% университетов, 16% вузов другого типа) сообщают о *тесном* сотрудничестве со своими NARIC/ENIC. 24% считают свое сотрудничество *ограниченным* и почти четверть заявляют о его *отсутствии*. И что совсем печально: 28% вузов не знают, что такое ENIC/NARIC. В странах Юго-Восточной Европы 50% вузов не сотрудничают с ENIC, 25% не знают, что это такое, а около половины академического персонала не осведомлены о Лиссабонской конвенции. Следует, однако, отметить, что высокий уровень неосведомленности вузов о ENIC/NARIC можно частично объяснить тем фактом, что национальный ENIC/NARIC часто известен своим вузам под другим названием: например, NUFFIC в Нидерландах, ZAB в Германии, AIC в Латвии и др.

Что касается студенческих ассоциаций, четверть из них сообщает о *тесном* сотрудничестве своих вузов с ENIC/NARIC, а чуть больше четверти считают это сотрудничество *ограниченным*. Около 12% полагают, что никакого сотрудничества не ведется, а примерно 14% студенческих ассоциаций ошибочно думают, что в их странах нет ENIC/NARIC, хотя последнее можно объяснить разницей в названиях.

Больше всего ответов о *тесном* сотрудничестве между вузами и офисами ENIC/NARIC пришло из Эстонии (86%), Швеции и Ирландии (53%), а также Норвегии (45%). *Отсутствие* сотрудничества наиболее часто отмечается в Италии и Испании (около 40%), Польше и Франции (около 36%), а также в Литве, Румынии и Словении (33%). Институт ENIC/NARIC был *неизвестен* примерно 47% вузов в Дании и Франции, 42% – в Германии и Швейцарии, 38,5% – в Венгрии и 37% – в Турции.

### **Будет ли Болонский процесс способствовать академическому признанию?**

Болонский процесс – это межправительственная инициатива, которая своей первой целью ставит создание системы легко читаемых и сопоставимых степеней. Однако, как ни удивительно, только две трети министерств

---

думают, что этот процесс *существенно* облегчит академическое признание. 20% считают, что возможно *небольшое улучшение*, а 10% пока затрудняются с ответом. Одно министерство полагает, что процесс не окажет большого влияния, а по мнению еще одного министерства, признание только *усложнится*.

Конференции ректоров даже менее оптимистичны: менее половины ожидает значительного улучшения. С другой стороны, почти 55% вузов считают, что Болонский процесс *существенно* облегчит признание, причем инженерные школы здесь наиболее оптимистичны (62%). Еще 21% вузов предполагают *небольшое улучшение* и почти столько же пока затрудняются с ответом. Практически нигде институты не ожидают отрицательного или нулевого эффекта.

Больше других убеждены в улучшении ситуации с признанием вузы в Болгарии, Эстонии, Греции, Италии, Литве, Португалии, Румынии, Испании и в странах Юго-Восточной Европы (везде от 70% до 86%). На другом конце спектра — институты Великобритании (27%).

Студенты разделяют точку зрения вузов. Около 45% полагают, что Болонский процесс *значительно* улучшит признание, четверть ожидают лишь *небольшого* улучшения и примерно 28% на данном этапе затрудняются с ответом. Только одна студенческая ассоциация опасается, что Болонский процесс может сделать признание более сложным.

#### **Введены ли в вузах внутренние процедуры признания и знают ли о них студенты?**

Более 70% студенческих ассоциаций сообщают, что их члены иногда испытывают трудности с признанием по завершении образования за рубежом. 17% указывают, что это происходит часто.

Чтобы выяснить, каковы внутренние правила вузов, регулирующие признание, анкета *Тенденций III* для вузов содержала ряд вопросов относительно *институтских процедур для разных видов признания*.

Создается впечатление, что большинство институтов, около 82% (и 85% в Юго-Восточной Европе), имеют такие процедуры для *признания обучения за рубежом*. В Австрии, Болгарии, Италии, Норвегии, Польше и в Великобритании эта цифра даже выше: от 92 до 97%. С другой стороны, в Литве только 67% вузов сообщают о наличии таких процедур, в Дании – только 64%, в Турции – только 47%. Студенческие ассоциации, кстати, не подтверждают этой информации от вузов: только четвертая их часть заявляют, что знают о наличии в вузах таких процедур.

Удивительно, но признание *периодов обучения в другом вузе той же страны* развито меньше, чем признание периодов обучения за рубежом, однако 66% вузов заявляют о наличии подобных механизмов. В Эстонии, Ирландии, Швеции и Великобритании таких вузов 80%, в Португалии – 47%, и меньше всего в Греции – 40%. Только 12% студентов считают, что в их вузах имеется подобная политика.

Что касается процедур для *степеней из других институтов в той же стране*, 65% всех вузов отвечают на вопрос об их наличии утвердительно. Среди лидеров Швеция (80%), Эстония (86%), Ирландия (87%) и Великобритания (91%). В Венгрии только 51% вузов имеют такие процедуры, а в Греции – 40%. По мнению студентов, лишь в 18% вузов существуют эти процедуры.

Слабым местом оказалось *признание иностранных степеней*. Только 58% вузов заявляют, что у них имеются общеинститутские процедуры для этой цели, при этом положительные ответы дают 83% вузов Нидерландов, 86% вузов Эстонии, 93% – Великобритании, но только 45% вузов Латвии, 42% – Дании, 38,5% – Болгарии, 33% – Румынии, 32% – Испании, 20% – Греции и 13% вузов Литвы. Студенты в оценке этого вида признания более оптимистичны: почти треть полагает, что их институты располагают подобными процедурами.

5,5% всех вузов сообщают, что не имеют *никаких процедур признания*. Самая большая доля таких вузов в Греции (10%), Дании и Литве (13%) и в Швейцарии (14%).

Что касается студентов, то более трети из них полагают, что их вузы не имеют общеинститутской политики признания, а принимают решения в зависимости от конкретного случая. Почти четверть студентов не располагают информацией по данному вопросу.

Не вызывает сомнений, что многое требуется улучшить, особенно в некоторых странах, а также во внутренней коммуникации вузов со своими студентами, которые не всегда осведомлены о существующих процедурах. Положительным знаком может служить то, что 40% студенческих организаций и ассоциаций констатируют наличие процедур апелляции при возникновении конфликтов, связанных с академическим признанием в вузах. Около 20% ассоциаций сообщают, что такие процедуры отсутствуют, а более 30% сообщили о своей неинформированности по данному вопросу – что можно признать неудовлетворительным.

#### **Дополнение к ECTS: Приложение к диплому**

---

Первым шагом в исполнение Болонской Декларации является требование ввести Приложение к диплому (ПД) в качестве основного инструмента создания *системы легко читаемых и сопоставимых степеней*. Назначение ПД – облегчить академическую мобильность между вузами и мобильность соискателей рабочих мест на Европейском рынке труда. В сегодняшних условиях, когда параллельно существуют старые и новые структуры степеней, значение ПД трудно переоценить.

Работодатели, по-видимому, пока не знакомы с Приложением к диплому, поскольку оно только еще вводится. Большинство ассоциаций работодателей указывают, что время от времени они испытывают трудности с признанием иностранных степеней. Тем не менее ни одна из 17 ассоциаций-респондентов не сообщила о *достаточной* (не говоря уже о *высокой*) *степени информированности* своих членов о Приложении к диплому. Многие респонденты заявили, что они *не очень информированы*, а трое указали, что не располагают информацией о ПД. Недостатком информации о ПД, возможно, объясняется, почему только 5 ассоциаций считают его *очень полезным*, 4 – *достаточно полезным*, а 7 пока не определили своего отношения.

Ассоциации работодателей пока не чувствуют насущной необходимости оказывать помощь своим членам в оценке иностранных степеней и квалификаций: ни одна не заявила, что *часто вовлекается* в эту работу, семь заявили, что *вовлекаются периодически*, а 10 – что не вовлекаются вовсе.

Некоторые страны сделали или делают Приложение к диплому важным элементом законодательных реформ в духе Болонской декларации, например, Австрия, Бельгия, Чешская республика, Германия, Греция, Латвия, Швейцария и Испания. Ряд стран планирует сделать ПД узаконенным требованием в ближайшее время. В опросе, проведенном для Лиссабонской конференции, десять респондентов сообщили о существовании правовой базы для введения ПД во всех вузах своих стран.

Как и в случае ECTS, имеется существенный разрыв между макро- и микроуровнями, между министерскими декретами, с одной стороны, и повседневной действительностью академических департаментов (факультетов), – с другой. Несогласие между департаментами и центральными органами по вопросу распределения ответственности, проблемы с матобеспечением и т.д. – все это затрудняет быструю реализацию процесса.

Европейская комиссия признала широкое введение Приложения к диплому первоочередной мерой, которая получит поддержку в рамках плана

действий «от Праги к Берлину»<sup>60</sup>. Комиссия обсуждает введение знака Приложения к диплому как дополнения к знаку ECTS.

В 2002 году группа консультантов по ECTS и группа, ответственная за распространение Приложения к диплому, обе организованные Еврокомиссией и координируемые EUA, были объединены. Правительства, органы обеспечения качества и вузы получают серьезную помощь от этой группы экспертов и смогут воспользоваться преимуществами регулярного и тесного сотрудничества с ней на национальном и региональном уровнях.

### 5.3.2. Основные сведения

- Около двух третей стран, подписавших Болонскую Декларацию, к настоящему времени ратифицировали самый важный правовой инструмент признания — Лиссабонскую конвенцию.
- Начиная с Праги, сети ENIC/NARIC предприняли ряд весьма полезных инициатив по улучшению академического и профессионального признания.
- Более половины академического персонала *недостаточно* или *вообще не информировано* о положениях Лиссабонской конвенции.
- О тесном сотрудничестве с сетями ENIC/NARIC сообщают только 20% вузов. 25% вузов не сотрудничают со своими структурами ENIC/NARIC, а 28% учебных заведений не знают, что такое ENIC/NARIC, по крайней мере, под этим названием.
- Две трети министерств, более половины вузов и чуть меньше 50% студентов считают, что Болонский процесс существенно облегчит процедуры академического признания.
- Почти 90% национальных студенческих ассоциаций уведомляют о том, что их члены иногда или даже часто сталкиваются с проблемой признания по завершении образования за рубежом.
- В ряде стран недостаточно разработаны вузовские процедуры признания.
- Даже если такие процедуры и существуют, студенты как наиболее заинтересованная группа пользователей ничего не знают о них.
- Положительным знаком служит тот факт, что 40% студенческих организаций и ассоциаций констатируют наличие процедур апелляции при возникновении конфликтов, связанных с академическим признанием в вузах.
- Все большее число стран вводит Приложение к диплому (Diploma Supplement). Но работодатели как основная целевая группа слабо информированы об этом нововведении.

<sup>60</sup> *От Праги к Берлину*: Сообщение Комиссии Европейского Союза о состоянии дел.

### 5.3.3. Задачи на будущее

- Все страны, подписавшие Болонскую декларацию, должны в кратчайшие сроки ратифицировать Лиссабонскую Конвенцию о признании.
- Предстоит улучшить информированность академического персонала и студентов об основных положениях Лиссабонской Конвенции и об инициативах сетей ENIC/NARIC. Это достижимо при условии сотрудничества международных организаций, государственных органов и вузов.
- Во многих странах следует расширить сотрудничество высших учебных заведений с сетями ENIC/NARIC. В немалом числе стран национальные структуры ENIC/NARIC нуждаются в укреплении.
- Вузы должны стимулироваться и поощряться к разработке большего числа и лучших институциональных процедур признания. Требуется улучшить связь со студентами по данным вопросам.
- Необходимо улучшить осведомленность работодателей о тех преимуществах, которые несет в себе Приложение к диплому.
- Введение *Знака Приложения к диплому* (Diploma Supplement Label), аналогичного *Знаку ECTS*, качественно улучшит использование Приложения к диплому.

## 5.4. Перенос и накопление кредитов

*Принятие системы кредитов – такой, как ECTS – как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Кредиты могут действовать на любом уровне системы образования, включая образование через всю жизнь, при условии, что они признаются всеми принимающими учебными заведениями.*

*(Болонья, 1999 год)*

*Министры сделали акцент на том, что для обеспечения большей гибкости процессов обучения и получения образования требуется принятие общей базы квалификаций, которая поддерживалась бы системой кредитов – такой, как ECTS, или совместимой с ней – обеспечивающей функции переноса и накопления кредитных единиц.*

*(Прага, 2001 год)*

### 5.4.1. Анализ

Последние 15 лет введению ECTS в высших учебных заведениях способствует их участие в программе Евросоюза SOCRATES–ERASMUS.

В настоящее время примерно 1200 из 1820 институтов, участвующих в программе SOCRATES–ERASMUS, получили грант SOCRATES для введения ECTS. Однако было бы неверно из этих цифр сделать вывод, что две три вузов сегодня применяют ECTS, и осталось только позаботиться об оставшейся трети.

### **Дилемма ECTS**

Сегодня ситуация с ECTS характеризуется двумя противоположными тенденциями.

С одной стороны, практически везде в Европе этот некогда спорный инструмент получает одобрение и набирает силу. Значение ECTS еще больше увеличилось, когда введение кредитных систем было определено в качестве одной из основных целей Болонской Декларации. Хотя в Декларации ECTS выступала только в виде примера, совершенно очевидно, что другой европейской системы не появилось. Напротив, ECTS получила распространение по всей Европе и была включена во многие новые законы о высшем образовании. Студенты как самый заинтересованный контингент также занимают одобрительную позицию в отношении ECTS: по ответам большинства студенческих ассоциаций, они высоко оценивают ее основные преимущества:

- упрощение признания периодов обучения за рубежом;
- улучшение прозрачности рабочей нагрузки студентов;
- ECTS как стимул давно назревших реформ;
- большая гибкость в обеспечении индивидуальных путей обучения.

Следует отметить, что четверть откликнувшихся студенческих ассоциаций сообщает об отсутствии системы ECTS в их вузах.

С другой стороны, ECTS как инструмент уже подвергается быстрым и серьезным расширениям, хотя во многих вузах она еще не введена или не поднята должным образом в своей первоначальной форме. В то время как во многих местах система все еще применяется самым элементарным или случайным образом только для целей студенческого обмена и *передачи кредитов*, в Европе теперь обсуждается ее применение также и для *накопления кредитов*. Эта тенденция должна рассматриваться в более широком контексте перехода от ориентации на преподавателя к ориентации на студента, от «входов» – к «результатам», от формальных учебных структур – к определению результатов обучения и профилей квалификации, как кратко описано в разделе 5.1.1.

### **Перенос кредитов: правовая база и вузовская реальность**

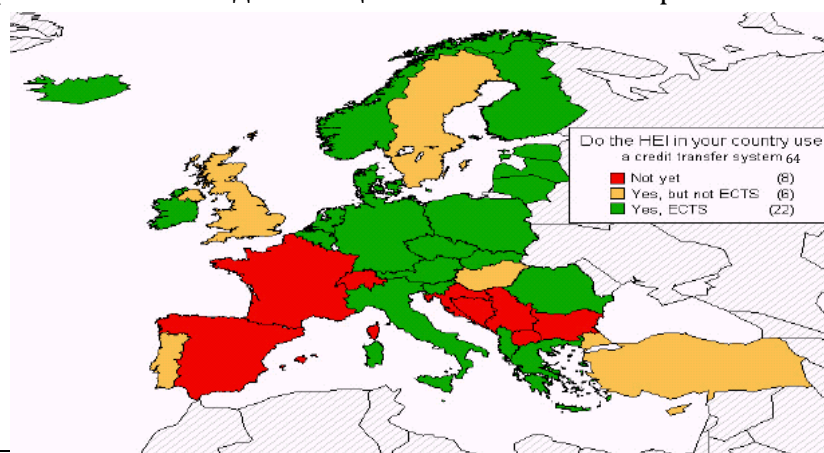
Поскольку после Болонской конференции многие страны внесли поправки или изменили свои законы о высшем образовании, ECTS или совместимые с ECTS системы стали основным элементом национальных реформ. Австрия, Франция, Германия, Италия, Венгрия, Словакия и другие страны связали введение двух циклов с одновременным и обязательным введением

ECTS. Другие страны, особенно в Северной Европе, имеют традицию национальных кредитных систем, в основном совместимых с ECTS, и в некоторых из этих стран две системы существуют параллельно. Однако Дания и Норвегия приняли решение перейти от национальных систем к ECTS. Даже в тех странах, где использование кредитов не является обязательным, например, в Болгарии, Чешской республике, Польше или Словении, многие вузы используют сейчас ECTS для переноса кредитов<sup>61</sup>.

В целом, почти две трети министерств заявили, что их вузы используют ECTS для *переноса*. Примерно в 15% стран применяются другие *системы переноса*, в остальных странах такой системы пока нет. Эти цифры подкрепляются аналогичными ответами конференций ректоров и самих вузов. Две трети вузов используют ECTS для переноса. Среди инженерных учебных заведений эта доля достигает даже 83%. Более 20% вузов пользуются другой системой, и практически ни один из вузов не заявил об отсутствии планов ввести систему переноса кредитов.

В следующих странах ECTS используется для целей переноса наиболее широко: Греция и Швеция (80% вузов), Финляндия и Польша (81.5%), Австрия (84%), Румыния (87%), Норвегия (90%), Ирландия и Дания (93%). Отличные от ECTS системы больше всего распространены в Великобритании (45.5%) и Турции (58%). В ряде стран велика доля вузов, не использующих ни ECTS, ни другой системы: например, в Португалии (34%), Болгарии (38.5%) и Венгрии (44%). В странах Юго-Восточной Европы около 75% вузов еще не ввели ECTS в качестве системы накопления кредитов.

На рис. 11 и 12 отображены оценки использования ECTS или других систем переноса кредитов, данные министерствами и заявленные самими вузами. Эти две оценки заметно различаются: похоже, введение ECTS в разных странах произошло без ведома национальных министерств.



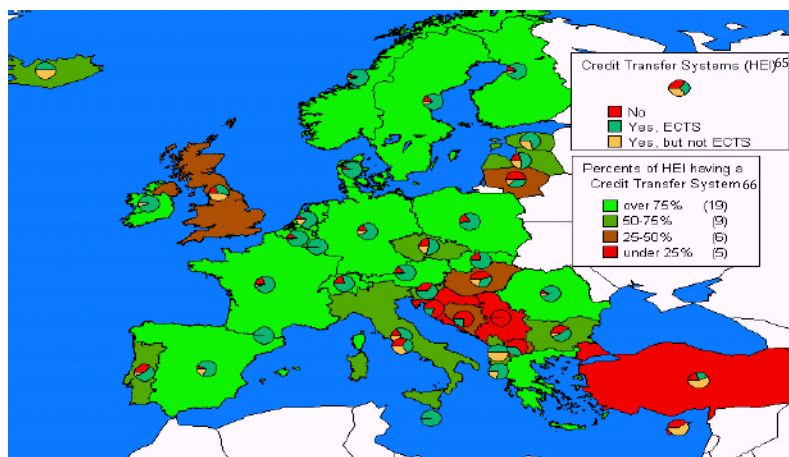
<sup>61</sup> Использование ECTS на докторском уровне рассматривается также в разделе 5.1.1: “От двух уровней к трем: включение докторских программ в Болонский процесс”.

<sup>62</sup> Используют ли вузы вашей страны систему переноса кредитов; Еще нет; Да, но не ECTS; Да, ECTS;



**Рис. 11.** Использование вузами ECTS или других систем переноса кредитов (по оценке министерств)

Источник: Тенденции III, данные 2003



**Рис. 12.** Использование вузами ECTS или других систем переноса кредитов (по оценке вузов)

Источник: Тенденции III, данные 2003

### Новое измерение: Накопление кредитов

Идея использования ECTS как накопительной системы для всех студентов, а не только мобильных, была высказана в Болонской Декларации применительно к использованию кредитов в контексте обучения через всю жизнь и нашла свое подтверждение в Пражском коммюнике. Между тем идея обсуждалась в рамках Проекта перестройки (Tuning Project) группой консультантов по ECTS, на различных форумах и конференциях, в результате чего сформировалась более четкая картина. Основной принцип заключается в том, чтобы дополнить определение рабочей нагрузки подробным описанием уровня, содержания, а также результатов обучения для данного модуля программы на соискание степени. Это никак не противоречит первоначальному замыслу ECTS как системы переноса. Признание кредитов ECTS за периоды обучения за рубежом с самого начала предполагалось на базе предварительного соглашения между академическими кругами относительно уровня, содержания и рабочей нагрузки для курсовых модулей. ECTS предусматривает не только вычисление рабочей нагрузки для каждого модуля и соответствующего числа кредитов, но и подробное описание курса, предлагаемого вузом: информацию о содержании, методиках преподава-

<sup>63</sup> Система переноса кредитов (вузы); Нет; Да, ECTS; Да, но не ECTS;

<sup>64</sup> Доля вузов, имеющих Систему переноса кредитов; Более 75 %; 50-75 %; 25-50 %; менее 25 %

---

ния, методах оценки, а также сведения о услугах поддержки для иностранных студентов. К сожалению, этим аспектом ECTS часто пренебрегают.

Одна простая, но существенная особенность ECTS стала понятной после дискуссии по результатам обучения: кредиты не являются «вещью в себе», но всегда описывают работу, завершённую как часть учебного плана. Поэтому в системе накопления кредитов последние накапливаются в рамках согласованной программы обучения, отражая определённый объём работы, которая успешно выполнена для признаваемой квалификации на некотором данном уровне.

Использование ECTS как основного инструмента реформы учебных программ и улучшения качества имеет очень желательный побочный эффект: департаменты начинают понимать, что их учебные планы перегружены, отчего студенты не имеют возможности выполнять их вовремя. Кроме того, использование накопительной системы в модульной структуре обучения позволяет присуждать заключительные степени на основе постоянных оценок и накопленных кредитов, а не по итогам традиционных выпускных экзаменов, которые могут быть чреватых риском неудачи для студентов.

Эксперты согласны с тем, что система ECTS может быть использована для накопления без всякого изменения и переделки ее основных элементов. Действительно, планы расширить ECTS, охватив весь учебный опыт данного человека, постепенно воплощаются в жизнь<sup>65</sup> в соответствии с концепцией «накопления кредитов для обучения через всю жизнь», которая была поддержана министрами в Болонье и в Праге.

Студенты, в целом, положительно относятся к идее накопительной системы: почти три четверти студенческих ассоциаций видят ее основное достоинство в том, что она допускает *более гибкие пути обучения*. Среди других достоинств накопительной системы студенты отмечают *менее перегруженные учебные программы и согласованность программ обучения в одном и том же учебном заведении*. Только одна пятая студенческих ассоциаций заявила о том, что преимущества накопления кредитов пока им неясны.

### **Накопление кредитов: уже реальность?**

Оценить сегодняшнюю ситуацию с использованием ECTS (или любых других кредитных систем) для *накопления* сложнее, чем ситуацию с ее использованием для *переноса*. Результаты опроса *Тенденций III* стали неожиданностью.

---

<sup>65</sup> Например, эту цель преследует проект TRANSFINE, координируемый EUCEN.

Почти 40% министерств по всей Европе заявляют, что их вузы уже используют ECTS для накопления, а еще 30% сообщают об использовании другой накопительной системы. Похожие ответы получены и от конференций ректоров.

Половина вузов указывают, что они используют ECTS для накопления (лишь 35% в странах Юго-Восточной Европы), а 22% декларируют использование другой системы. Пятая часть вузов заявляет даже, что присуждает свои степени исключительно на базе накопленных кредитов, а 47% делают это на базе накопленных кредитов и традиционных годовых экзаменов. (Ответы студентов подтверждают эти сведения).

В некоторых странах использование *ECTS для накопления* особенно распространено. Это Германия (52%), Франция (56%), Греция (60%), Австрия (66%), Ирландия (80%), Швейцария и Норвегия (около 86%), Румыния (93%) и Дания (96%). Другие страны достаточно продвинуты в применении *национальных накопительных систем*, например, Швеция (60%), Великобритания (63,6%), Турция (68,4%), Финляндия (81,5%) и Эстония (85,7%).

Ответы, говорящие, что почти три четверти европейских вузов уже используют кредитные накопительные системы, представляются неожиданными, особенно для консультантов по ECTS, знакомых с реалиями введения ECTS и других кредитных систем. Можно предположить, что эти высокие показатели объясняются неосведомленностью о данной концепции и в их основе лежит недопонимание. Тем не менее данные результаты свидетельствуют о широком признании ECTS как одного из основных инструментов Европейского пространства высшего образования.

### **Сделать систему ECTS работающей на практике**

«По мере распространения ECTS в некоторых странах растет озабоченность тем, что несоответствия при ее внедрении могут уменьшить или подорвать ее потенциал как некоторого общего знаменателя».<sup>66</sup> Это утверждение из доклада *Тенденции II* 2001 года сегодня еще более актуальна. Основные принципы и элементы ECTS кажутся достаточно простыми, однако их реализация в существенно различающихся системах высшего образования Европы может столкнуться с всевозможными проблемами. Поскольку ECTS все шире распространяется в новых странах и учебных заведениях, растет и количество возникающих практических вопросов.

---

<sup>66</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 188–260).

Несмотря на многолетнее содействие введению ECTS, на финансовую поддержку через программу Socrates/Erasmus и деятельность группы консультантов по ECTS (которая создана Комиссией ЕС и управляется Европейской Ассоциацией Университетов), сохраняется относительно высокий уровень неосведомленности и неуверенности в основных механизмах системы.

Министерства оценивают ситуацию исключительно оптимистично: 80% из них полагают, что их академический персонал *серьезно* или *достаточно* знаком с кредитными системами. Эта точка зрения не совпадает с точкой зрения студентов, которые, вероятно, находятся в лучшем положении, чтобы высказывать свое мнение по данному вопросу: только 15% считает академический персонал своего вуза *серьезно знакомым* с кредитными системами и около 35% — *достаточно знакомым*. Почти 40% студентов полагает, что большая часть их академического персонала *еще не знакома* с ECTS.

Ощущения студентов подтверждаются результатами инспекций, проводимых консультантами по ECTS. Из года в год в их отчетах отмечаются одни и те же недостатки и слабые места. Самый распространенный недостаток – это отсутствие институциональной политики или основных принципов внедрения кредитной системы: во многих вузах ECTS вводится по инициативе лишь одного или нескольких департаментов без реальной поддержки от университета как такового. Часто использование ECTS полностью зависит от личной инициативы одного или нескольких людей и без них прекращается.

Кроме того, каталог курса (прежде известный как информационный пакет), несмотря на относительную простоту своей структуры, порождает, по-видимому, вечные проблемы. Некоторые преподаватели неохотно предоставляют краткое изложение своего курса или описание результатов обучения. С каталогом курса связана вызывающая самую большую головную боль проблема – как будет измеряться рабочая нагрузка и назначаться кредиты.

Официально везде принят базовый принцип ECTS, согласно которому кредиты назначаются не на основании контактных, а на основании рабочих часов. Так, Испания, где до сих пор применялся принцип контактных часов, переходит к критерию рабочей нагрузки<sup>67</sup>.

Исследование, выполненное ESIB<sup>68</sup> на основе ответов 27 Национальных союзов студентов из 23 разных стран, выявило, что во многих высших учебных заведениях для определения рабочей нагрузки используется механистический подход: либо основу образуют контактные часы, вопреки реше-

<sup>67</sup> La Integraciyn del sistema universitario español en el espacio europeo de ensecanza superior, Documento-Marco, Ministerio de Educaciyn, Cultura y Deporte, p.6, Febrero 2003.

<sup>68</sup> ESIB: *Обзор ECTS*, Февраль 2003 года.

нию о противоположном, либо общее количество кредитов просто делится на количество курсов, требуемых для определенной степени.

Все большее число стран вводит нормы и правила, регулирующие ECTS, в том числе общенациональный критерий для определения рабочей нагрузки. Это, например, Дания, Венгрия, Литва и Норвегия. Разумеется, в небольших странах с несколькими вузами единый общенациональный подход реализовать легче, чем в крупных государствах с многочисленными и существенно диверсифицированными учебными заведениями. Так, голландские студенты практически не сообщают о проблемах, в то время как студенты из Германии жалуются на сбивающее с толку многообразие подходов к ECTS. Многие институты, и не только в Германии, пытаются приспособить ECTS к своим нуждам, выбирая одни элементы и опуская или переопределяя другие, вместо того чтобы внедрить систему в той простой, но исчерпывающей форме, в которой она задумывалась. Студенты совершенно правильно объясняют это постоянным недостатком информированности как у персонала, так и у них самих.

Самый простой критерий оценки ECTS как *системы переноса* – узнать, возникают ли у студентов, возвращающихся после обучения за рубежом, проблемы с признанием. Три четверти министерств предполагают, что их студенты по возвращении иногда сталкиваются с проблемами. Только два министерств считают, что это случается часто, а три – что этого не бывает никогда. Для конференций ректоров цифры почти такие же. Интересно, что сами руководители вузов более уверены и оптимистичны: более 41% убеждены, что их студенты никогда не сталкиваются с проблемами, и более половины полагают, что это может иногда происходить. Это разительное противоречие с опытом студенческих ассоциаций: почти четверть указывает, что их члены *часто* имеют проблемы с признанием, а около 47% заявляют, что *иногда*. Лишь 11% считает, что проблем не возникает *никогда*, и на удивление большое число, около 17%, студенческих ассоциаций *не располагают сведениями* по этому вопросу.

### **Стратегии и инструменты совершенствования ECTS**

Европейская Комиссия, один из инициаторов распространения ECTS на образование через всю жизнь и на накопление кредитов, осведомлена об имеющейся проблеме, так же как и Европейская ассоциация университетов, консультанты по ECTS и многие национальные органы.

---

Конференция по ECTS в Цюрихе (октябрь 2002 года), организованная совместно EUA и Швейцарской конфедерацией, пришла к единодушному мнению относительно назначения ECTS<sup>69</sup>:

«Как системы переноса кредитов:

- способствовать перемещению студентов между европейскими странами и, в частности, повышать качество мобильности студентов в рамках программы ERASMUS, облегчая, таким образом, академическое признание;
- поддерживать ключевые аспекты европейского измерения в высшем образовании;

Как накопительной системы:

- поддерживать широкое реформирование учебных программ в национальных системах;
- расширять мобильность как внутри систем (на институциональном и национальном уровнях), так и международную;
- допускать перенос извне контекста высшего образования, благоприятствуя, таким образом, обучению через всю жизнь и признанию неформального и неофициального обучения и обеспечивая большую гибкость процессов обучения и получения квалификации;
- облегчать доступ на рынок труда;
- улучшать прозрачность и сопоставимость европейских систем, а значит, и привлекательность европейского высшего образования для остального мира.

Основные цели ECTS как системы переноса и накопления кредитов:

- улучшать прозрачность и сопоставимость программ обучения и квалификаций;
- способствовать взаимному признанию квалификаций».

На Цюрихской Конференции было достигнуто согласие относительно основных возможностей и документов системы, которые позднее были детализированы Комиссией ЕС, EUA и национальными консультантами по ECTS<sup>70</sup>. В списке не содержится новых элементов, а в очень сжатом виде перечислены основные принципы (количество кредитов, принцип рабочей нагрузки, оценочная шкала и др.) и элементы: каталог курса, соглашение об обучении и расшифровка материалов.

Ближайшие годы потребуют еще больших, чем прежде, усилий, направленных на последовательное достижение следующих целей:

---

<sup>69</sup> См. в настоящем издании Раздел 3.

<sup>70</sup> Европейская система переноса и накопления кредитов - *Основные возможности*, февраль 2003 года

- распространить ECTS как систему *переноса кредитов* на большинство высших учебных заведений, участвующих в программе SOCRATES-ERASMUS;
- подготовить почву для ECTS как логически последовательной системы *накопления кредитов*, включающей официальное, неофициальное и неформальное обучение («накопление кредитов для обучения через всю жизнь»);
- подтвердить надлежащее использование системы посредством *Знака ECTS*, вводимого с ноября 2003 года.

До сих пор ECTS как система демонстрировала замечательную гибкость в применении к новым условиям и целям. Все заинтересованные стороны, в первую очередь вузы и студенты, должны продолжить свою работу по надлежащему внедрению ECTS и расширению областей ее применения.

На семинаре в Копенгагене по европейской структуре квалификаций (март 2003 года) было указано на необходимость того, чтобы «инструменты обеспечения прозрачности, такие, как Приложение к диплому и ECTS, подверглись оценке, с тем чтобы предоставляемая ими информация безусловно отвечала принципам Европейского пространства высшего образования».

#### 5.4.2. Основные сведения

- ECTS становится *единственной европейской* кредитной системой.
- Во многих странах она возведена в ранг юридического требования. Государства, имеющие свои национальные кредитные схемы, гарантируют их совместимость с ECTS.
- Две трети вузов уже сегодня применяют ECTS для *переноса кредитов*. 15% образовательных учреждений используют иные системы.
- Почти три четверти высших учебных заведений заявляют о том, что они ввели ECTS в качестве системы *накопления кредитов*. Однако этот чрезвычайно высокий показатель нуждается в дальнейшем уточнении.
- Вузы исполнены оптимизма по поводу эффективности процедур признания периодов обучения за рубежом. Однако опыт студентов часто свидетельствует об обратном.
- Во многих вузах применение ECTS все еще не предусматривается институциональной политикой или руководящими действиями. Принципы и инструменты ECTS часто недостаточно осознаны.

#### 5.4.3. Задачи на будущее

- Информационные кампании, развернутые в последние годы Еврокомиссией, Европейской Ассоциацией университетов и многими национальными организациями, не достигли еще большого числа вузов.
- Базовые принципы и инструменты ECTS должны быть доведены до сведения академического и административного персонала, а также до студентов, с тем чтобы использовать потенциал ECTS как инструмента обеспечения прозрачности. Для этого вузам необходимы собственные положения относительно ECTS.
- Требуется поддержка и консультирование по таким темам, как назначение кредитов, связанных с результатами обучения, определение «рабочей нагрузки» студентов и использование ECTS в качестве *накопительной системы*.
- Введение Знака ECTS способно привести к качественному улучшению использования ECTS.

## 6. ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ И ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

### 6.1. *Институциональная автономия, обеспечение качества и аккредитация: балансирование между самосовершенствованием и подотчетностью*

*«Европейские высшие учебные заведения, со своей стороны, взяли на себя основную роль в построении Европейского пространства высшего образования, а также в реализации главных принципов Magna Charta Universitatum, принятой в Болонье в 1988 году. Особенно важной является последняя задача, так как независимость и самостоятельность высших учебных заведений гарантирует, что система высшего образования и научных исследований отвечает постоянно изменяющимся потребностям общества и достижениям научной мысли. [...]*

*Мы координируем свои действия для достижения в ближайшей перспективе следующих целей [...]*

▪ *Развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий». (Болонья, 1999 год)*

*«Министры высоко оценили то, как продвигается работа по обеспечению качества. [...] Министры признают важную роль систем обеспечения качества в достижении высоких стандартов качества и улучшении сопоставимости квалификаций на всем европейском пространстве. Они поддерживают тесное сотрудничество между сетями по обеспечению качества и по признанию. Министры подчеркивают необходимость активного сотрудничества в области систем обеспечения качества, взаимного доверия к национальным системам и их признания. Они поощряют уни-*



*верситеты и другие высшие учебные заведения к распространению примеров лучшей практики, к созданию сценариев для взаимного признания механизмов оценивания и аккредитации/сертификации. Министры призвали университеты и другие высшие учебные заведения, национальные агентства и Европейскую сеть по обеспечению качества (ENQA), а также соответствующие организации в странах, не входящих ENQA, к сотрудничеству в формировании общей системы координат и распространению лучшего опыта» (Прага, 2001)*

### 6.1.1. Анализ

#### 6.1.1.1. От автономии через подотчетность к повышению качества?

Из всех задач Болонского процесса обеспечение качества вызвало самые многочисленные суждения и наиболее заметные декларации о намерениях со стороны правительственных и институциональных «игроков». Всякий раз, когда министерства и высшие учебные заведения пытаются выработать основу для Болонских реформ, вопросы качества составляют ядро большинства пакетов реформ. Такое повышенное внимание уделено качеству преподавания и обучения, качеству управления вузами и качеству организации руководства. Аналогичный интерес вызывают качество диалога с внешними заинтересованными кругами, равно как и связи между преподаванием и исследовательской деятельностью, инновациями и экономической конкурентоспособностью. Результаты настоящего исследования также подтверждают примат вопросов качества как двигателя Болонских реформ. Наряду с подготовкой выпускников к европейскому рынку труда именно совершенствование академического качества считается важнейшей движущей силой Болонского процесса. Это отмечается не только на институциональном уровне, но и на уровне правительств и конференций ректоров (см. раздел 3.2). Кроме того, в самих вузах теперь становится все более очевидным, что Болонские реформы, которые не направлены на совершенствование академического качества, имеют мало шансов обрести поддержку со стороны академического сообщества, призванного наполнить конкретным смыслом предлагаемые изменения<sup>71</sup>.

В то же время забота о качестве, которая выступает основой совместных действий на болонской сцене, одновременно представляет собой арену тайной и открытой борьбы за пересмотр тех ролей, которые государственные организации, университеты и общество будут играть в определении высшего образования в будущем. Под лозунгом «возросшая автономия» такие дебаты явились прелюдией к ряду серьезных реформ национальных систем высшего образования, в ходе которых увеличение университетской автономии сопровождается ростом числа различных процедур подотчетности и внешнего кон-

---

<sup>71</sup> Таковы выводы Тематической сети по реализации Болонских реформ, созданной в рамках Проекта EUA по культуре качества.

троля качества<sup>72</sup>. Болонская Декларация ясно заявляет о себе в широкой публичной риторике, когда увязывает потребность в университетской автономии с необходимостью адекватных реакций университетов на изменяющиеся потребности общества.

Какова же связь между автономией, подотчетностью и обеспечением качества? Для начала можно привести широкое определение автономии (Stichweh, 1994) как способности

- принимать независимые решения в пределах компетенции высшего учебного заведения в определенных областях и вопросах,
- устанавливать критерии доступа в вуз как для профессорско-преподавательских кадров, так и для студентов.
- определять стратегические задачи и ставить институциональные цели,
- формировать связи с другими сферами общества, которые считаются наиболее важными для дальнейшего развития (например, с политикой, экономикой, др.),
- нести ответственность за принятие решений и их возможные последствия для общества<sup>73</sup>.

Таким образом, предоставление вузу автономии будет сопровождаться системами подотчетности обществу. Этим объясняется, почему отход от конкретного и ожидаемого государственного вмешательства и регулирования часто сопровождается более широким вмешательством других заинтересованных кругов (в менее регулируемых формах), а также ужесточением механизмов контроля через мониторинг качества и финансирование по результатам. Сравнение последних национальных реформ высшего образования, краеугольным камнем которых считается расширение институциональной автономии и совершенствование качества, показывает, что долгожданное расширение институциональной автономии по отношению к государству во все не равносильно свободе в форме абсолютного саморегулирования. Подотчетность высшего образования по поводу его общественной функции принимает новые формы. Теперь это может проявляться в виде активного вмешательства большого числа различных заинтересованных кругов, таких, например, как внешние члены вновь создаваемых компетентных организаций

<sup>72</sup> Очень полезное обсуждение связи университетской автономии, коллективного принятия решений и обеспечения качества, проведенное на базе сравнения 8 национальных контекстов для недавних университетских реформ, предложено Ульрикой Фелт в ее исследовании «Университетская автономия в Европе: история вопроса» (2003 год), стр.13-104.

<sup>73</sup> Stichweh, R. (1994) *Wissenschaft, Universität, Profession – Soziologische Analysen*, Frankfurt: Suhrkamp. Цитируется в кн.: Фельт У. (2003) «Университетская автономия в Европе: история вопроса» в сб.: «Управление университетской автономией. Коллективное принятие решения и политика в области людских ресурсов». Труды семинара Обсерватории Magna Charta, 17 сентября 2002 года, Болонья: Bolonia Univ. Press, pp.28-29.

с обширными полномочиями в области принятия решений, партнеры или спонсоры финансируемых частным образом научно-исследовательских проектов, подрядчики программ повышения квалификации, которые вузы разрабатывают по заказам, и т.д. Кроме того, ни одно государство в Европе, которое отказывается от участия в ключевых процессах высшего образования (например, в утверждении новой программы или в приеме новых преподавателей), не считает, что способность вузов к качественному саморегулированию настолько развита, чтобы государство могло отказаться и от фактического контроля. Одной из основных причин подобного недоверия может быть высокий процент отсева в высшей школе. В среднем, 30% студентов в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) отсеивается еще до получения первой степени. В отдельных странах и по ряду направлений подготовки этот показатель значительно выше. Хотя отсев не обязательно означает несостоятельность со стороны самих студентов (и во многих случаях может быть вызван успехами таких студентов в других областях), он по-прежнему представляет серьезную проблему для вузов и организаций, их финансирующих.

Чтобы увеличить институциональную автономию при сохранении функции мониторинга, большинство государств решили перейти от контроля «входов» к мониторингу предварительно согласованных результатов. Именно так обстоит дело в половине стран, подписавших Болонскую декларацию, которые в рамках данного исследования сообщают, что финансирование их вузов осуществляется на основе показателей качества или выходных показателей преподавательской и/или исследовательской деятельности. Как отмечает У.Фелт, «в некоторых странах разработаны обстоятельные контракты (например, в Финляндии, Нидерландах, Франции, в некоторых землях Германии, скоро также и в Дании, *примечание автора*), а в ряде случаев – формулы, на основании которых осуществляется выделение средств (например, в Великобритании, Нидерландах, Финляндии, Швеции, в некоторых землях, *примечание автора*)»<sup>74</sup>. И последнее по порядку, но не по значимости: механизмы оценки качества становятся центральной составляющей подобного «управления по результатам» (У. Фелт).

Вновь обретенная «автономия», которая, в целом, одобряется как предпосылка для ответственного и гибкого развития высшей школы, может стать серьезной проблемой для высших учебных заведений, если понятие автономии используется в техническом смысле «как правовой рабочий инструмент, необ-

<sup>74</sup> Фелт, цитируемое произведение, стр. 70.

---

ходимый для функционирования университетов и формально признаваемый государством посредством четко установленных правовых норм» (У. Фелт). Подотчетность, таким образом, может стать «техническим упражнением, которое оценивается посредством ясных и жестко предписанных показателей»<sup>75</sup>, а не процессом переговоров между университетами и представителями общества. Если подотчетность и оценивание сводятся к таким техническим упражнениям с целью жесткого измерения результатов или к чрезмерно стандартизованным процедурам оценивания, тогда под вопросом находится самая суть дебатов о тех ценностях, которые высшее образование должно нести обществу. Руководители вузов Европы постоянно указывали и указывают на эту опасность во время национальных дискуссий по реформированию высшего образования (например, в Финляндии, Германии, Венгрии, Нидерландах, Испании, Швейцарии, Великобритании).

В настоящее время перед представителями государства и университетов стоит задача введения конструктивных процедур обеспечения качества, которые, с одной стороны, выявляли бы достижения и просчеты вузов с точки зрения их общественной функции и способности реагировать на потребности общества, а с другой – не покушались бы на институциональную уникальность университетов в их стремлении к творческому и критическому дистанцированию от общества. Процедуры оценки качества и подотчетности должны оставлять вузам достаточную возможность постоянно пересматривать свои роли в локальном, национальном, европейском и международном контекстах с их новыми вызовами, изменяющимися системами «игроков» и условиями, в которые вузы должны вписаться. В противном случае учебные заведения не смогут реагировать на эти контексты и, что более серьезно, содействовать их обновлению. Существующие механизмы контроля и совершенствования качества европейского высшего образования пытаются соблюсти некоторый хрупкий баланс: оценивать достаточно, чтобы помочь высшим учебным заведениям в выявлении проблем и в совершенствовании деятельности, и при этом не слишком много или не слишком жестко, чтобы не нанести ущерба инновационному потенциалу вузов.

В текущем десятилетии быстрой экспансии процедур обеспечения качества решающим вопросом для представителей государства и университетов станет вопрос о том, как применять оценку качества к уникальным временным рамкам деятельности университетов. Если университеты должны оцениваться по их способности мыслить впереди общества, способности не про-

---

<sup>75</sup> У. Фелт, цитируемое произведение, стр. 30.

сто решать существующие проблемы, но выявлять новые, то каким образом процедуры оценки качества и подотчетности могли бы привлечь во внимание свободное и непредсказуемое движение науки и ту меру критической рефлексии, которая необходима для выполнения этой функции университета? Как сделать, чтобы процедуры оценки не были слишком нацеленными на прошлое, занимающимися более выявлением соответствия, чем стимулированием к инновациям? Если появится единодушное мнение, что для оценивания в европейском пространстве высшего образования действительно нужны некие общие критерии, то как можно найти и применить такие критерии без того, чтобы превратить вузы в институты обеспечения соответствия? Это тот вызов, который стоит перед обеспечением качества на период до 2010 года и далее.

#### 6.1.1.2. Внешние структуры и процедуры обеспечения качества

С конца 90-х годов оценивание качества в европейском высшем образовании постоянно расширялось. Вслед за пилотными проектами Евросоюза по обеспечению качества и Рекомендациями Совета министров Европы по европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества высшего образования (1998 год), которые предлагают странам ЕС ввести системы обеспечения качества, возникло много новых организаций по аккредитации или обеспечению качества<sup>76</sup>.

По данным настоящего исследования (табл. 1), только 5 из 33 стран Болонской декларации заявили о том, что у них нет организации, отвечающей за обеспечения качества и/или аккредитацию, а именно: Австрия (собирается учредить такой орган), французская община Бельгии, Хорватия, Греция, Исландия и Италия. По одной стране (Люксембург) данные отсутствуют<sup>77</sup>. Сравнительное исследование внешних процедур обеспечения качества в Европе, проведенное ENQA, показало, что сведения о двух из пяти стран, Конференции ректоров или министерства которых заявили об отсутствии национальных агентств по обеспечению качества, не соответствуют действительности (отмечено \* в табл. 1). Это показывает, что внешний контроль качества в этих странах осуществляется национальными агентствами. Именно так обстоит дело во французской общине Бельгии, где *Conseil des Recteurs* несет ответственность за оценивание программ, и в Италии, где

<sup>76</sup> Хольм Т., Соруп Р., Биеринг-Соренсен, М., и Туне, С. (2003) *Процедуры качества в европейском высшем образовании*, Периодическое издание ENQA, Раздел 2.

<sup>77</sup> Люксембург – единственная из стран Болонского процесса, данные по которой отсутствуют, поскольку ни конференция ректоров, ни министерство не ответили на вопросы анкеты.

*Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario* оценивает программы и учебные заведения, а также выполняет аудит и отвечает за аккредитацию вузов<sup>78</sup>. Можно предположить, что термин «национальное агентство» министерствами и Конференциями ректоров интерпретировался в более узком смысле.

Таблица 1

### Внешнее обеспечение качества в Европе

Страна	АОК для преп.	АОК для иссл.	АОК для инст.	АОК для друг. деят.	Нет АОК	Важнейшие черты внешнего ОК	Крит./Пок-ли, исп-ые при финансиров.
1	2	3	4	5	6	7	8
Австрия (Унив.)*	0	0	0	0	1	КК	П&И
Австрия (КР)	0	0	0	0	1	КК	Нет
Бельгия (Фр)	0 1	0 1	0 1	0	1	УВО	Нет
Бельгия (Фл)	1	0 1	0	0	0	КК	И
Болгария	1	1 0	1	0	0	ПО	Еще нет
Хорватия	1	1	1 0	1	0	КК	Еще нет
Кипр (Мин.)	0	0	0	1	0	КК	Нет
Чешская республика	0 1	0 1	0 1	0	0	КК	П&И
Дания	0 1	0	1	0	0	ПО/ КК	И Нет
Эстония	1	1	0 1	0	0	УВО	П&И
Финляндия	1	1	1 0	1	0	КК	П&И
Франция (КР Гранд Эколь)	1	1	1	0	0	КК	И
Франция (КР Дир. IUFM)	0	0	0	1	0	НПр	П&И
Франция (КР универс.)	0 1	1	0 1	0	0	УВО	И
Германия	1	1 0	0	0	0	ПО	П&И
Греция	0	0	0	0	1	УВО	Нет П
Венгрия	1	1 0	1	0	0	УВО	Еще нет
Венгрия	1	1	1	0	0	КК	Еще нет
Исландия*	0	0	0	0	1	УВО	П&И Еще нет
Ирландия (КР Инст.техн.)	1	1	1	1	0	УВО	П&И
Ирландия (КР универс.)	1	1	1	0	0	НПр	Нет
Италия*	0	0	0	0	1 0	КК	П&И
Латвия (Мин.)	1	0	1	0	0	ПО	Нет
Лихтенштейн	0	0	1	0	0	КК	Еще нет
Литва	1 0	1 0	1 0	0 1	0	УВО	И
Мальта	1	1	1	1	0	КК	Нет
Нидерланды	1	0 1	0	0 1	0	ПО	П&И
Норвегия	1	0	0 1	0	0	КК	П
Польша	1	1 0	0 1	0 1	0	ПО	И
Португалия	1	1	0 1	0	0	ПО	И
Словакия	1	0 1	1	0	0	УВО	П&И
Словения	1	1	1	1	0	УВО	П&И
Испания	1	1	1	0 1	0	УВО/ КК	П&И П
Швеция	1	1	1	0	0	ПО	Нет
Швейцария (КР Унив.)	1	1	1	0	0	ПО	Еще нет
Швейцария (КР FH/HES)	0	0	0	0	0	КК	Еще нет
Турция (Мин.)	1	1	1	0	0	КК	Нет
Великобритания (КР Унив.)	1	0 1	1	0 1	0	КК	П&И
Великобритания (SCOP)	1	1	0	0	0	ПО	И

<sup>78</sup> Хольм Т. и др. (2003), цитируемое произведение, Приложение А.

*Условные обозначения и пояснения:*

**Вопрос, заданный в исследовании Тенденции III:**

Имеется ли в вашей стране (графа 1) агентство по обеспечению качества (АОК) в отношении преподавания (2), научных исследований (3), общей институциональной миссии (4), других видов деятельности (5)?

Что вы считаете важнейшей особенностью существующих в вашей стране процедур внешнего обеспечения качества и/или аккредитации (7)? Подотчетность обществу (ПО), повышение институциональной культуры качества (КК), улучшение высшего образования в стране (УВО), отсутствие важных особенностей, не применяется (НПр).

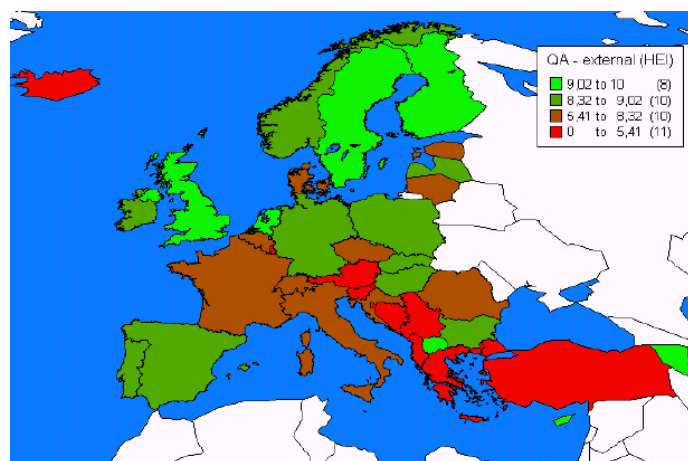
*Используются ли в вашей стране критерии или показатели качества при выделении государственных средств (8)? Для преподавания и исследований (П&И), только для исследований (И), только для преподавания (П), еще не используются, но запланированы (Еще нет), Нет.*

Некоторые страны недавно ввели или вводят подобные органы. В Австрии новый закон об университетах, действующий с 2003 года, предусматривает создание агентства по обеспечению качества и аккредитации в высшем образовании. *Österreichischer Akkreditierungsrat* уже проводит аккредитацию программ и институтов в частном секторе. В Греции пока отсутствует орган обеспечения качества, однако новый закон о создании национальной системы обеспечения и оценки качества в высшем образовании в начале 2003 года предложен на рассмотрение Парламента и скоро будет принят. Греческая система ограничится оценкой качества и не будет содержать механизмов аккредитации. Министерства Португалии, Исландии и Бельгии (Фл.) также упоминают о своих планах по учреждению независимых национальных агентств аккредитации. (В Исландии в Министерстве образования уже имеется подразделение оценки и наблюдения, которое занимается оценкой программ).

Можно сделать вывод, что все страны-участницы Болонского процесса и не присоединившиеся к нему государства Юго-Восточной Европы организовали или предполагают организовать агентства по внешнему контролю качества в той или иной его форме (рис. 13).

Имеющиеся данные показывают, что **80% вузов Европы в настоящее время подвергаются процедурам внешнего обеспечения качества** (оценка качества или аккредитация). В этом плане нет различий между университетами и другими типами высших учебных заведений. Вузы, специализирующиеся в сферах бизнеса и экономики, и вузы, осуществляющие подготовку по инженерным и техническим специальностям, более часто подвергаются акциям внешней оценки (соответственно 85 и 89%). В действительности, в тех странах, где агентства по обеспечению качества учреждены только недавно или вот-вот будут учреждены, более 50% вузов (45% в Юго-Восточной

Европе) тем не менее сообщают о наличии внешних процедур оценки качества. Только в Греции и в неуниверситетском секторе Испании большинство вузов заявляют об отсутствии внешних процедур оценки качества.



**Рис. 13.** Внешняя оценка качества в вузах Европы (по ответам вузов): совокупные показатели

**Источник:** Тенденции III, данные 2003 года.

Данные совокупные показатели основаны на ответах вузов на вопросы: имеют ли они внешние механизмы мониторинга качества в отношении преподавания, исследовательской работы и других аспектов их миссии.

Для каждой страны вычисляется совокупный балл на основании баллов для каждого вуза данной страны по шкале от 0 до 10. Чем выше значение показателя, тем больше *объявленные* успехи в решении задачи обеспечения качества, поставленной Болонской декларацией. Показатель, равный 10, означает, что все вузы данной страны заявили о введении у себя всех трех внешних механизмов оценки качества.

Исследования ENQA подтверждают, что основной функцией внешнего обеспечения качества, по крайней мере по заявлениям ответственных органов, служит совершенствование качества, что собственно и является основной целью подобных процедур. Последние, безусловно, нуждаются в периодическом пересмотре, чтобы гарантировать, что они действительно содействуют повышению качества и развитию соответствующей культуры качества высшего образования. Прозрачность деятельности и использования финансовых средств, необходимая для целей общественной подотчетности, часто относится к числу важных, но не важнейших функций. Распределение функций в соответствии с различными типами оценивания приведено в табл. 2, подготовленной по данным исследования ENQA.

Таблица 2



**Цели внешнего оценивания<sup>79</sup>**

Каковы цели оценивания?	Подотчетность	Повышение качества	Прозрачность	Национальная сопоставимость	Международная сопоставимость	Ранжирование
Оценка	71%	93%	74%	55%	26%	3%
Аккредитация	86%	91%	76%	71%	62%	5%
Аудит	67%	83%	50%	33%	33%	0%
<b>Получение контрольных характеристик</b>	100%	100%	100%	100%	100%	0%
Другое	100%	100%	50%	50%	50%	0%
N=61	46	56	45	36	25	2

Источник: данные получены в рамках исследования ENQA 2002–2003 гг., см. сноску.

Наличие относительного баланса между подотчетностью и совершенствованием качества подтверждается исследованием С. Кэмпбелл и С. Рожнай<sup>80</sup>. По наблюдениям авторов, для аккредитационных агентств стран Центральной и Западной Европы характерна ориентация на совершенствование. Это означает использование различных форм: предупреждение; предоставление учебным заведениям и программам времени на улучшение; большее предпочтение внутреннему контролю качества в высших учебных заведениях<sup>81</sup>. Кэмпбелл и Рожнай объясняют основной упор на совершенствование ростом зрелости систем обеспечения качества: «При некоторых обстоятельствах, например, в условиях быстрого распространения нерегулируемого частного образования или появления новых типов вузов и квалификаций, основной акцент следует делать на подотчетности и соответствии. Однако по мере возникновения более сложных и эффективных механизмов оценки качества можно будет осуществить переход от оценки соответствия к стратегиям совершенствования»<sup>82</sup>.

Выводы упомянутых выше исследований подтверждаются данными *Тенденций III*. В целом вузы **положительно оценивают внешние процедуры контроля качества** и отмечают, что они способствуют реализации собственных институциональных интересов. Только 1,5% вузов не видят смысла в процедурах внешнего контроля. Заметным исключением здесь являются университеты Австрии, 25% руководителей которых не признают никакого позитивного значения. Чаще всего внешние процедуры обеспечения качества рассматриваются как стимулирующие развитие институциональной культуры качества (40%). 27% вузов признают, что эти процедуры

<sup>79</sup> Т. Хольм и др. (2003 год), цитируемое произведение, Раздел 3.3.

<sup>80</sup> С. Кэмпбелл и С. Рожнай (2002) Обеспечение качества и развитие курсовых программ, Бухарест: ЮНЕСКО/СЕРЕС Документы по высшему образованию, Приложение 1.

<sup>81</sup> Там же, стр. 62.

<sup>82</sup> Там же, стр. 26.

содействуют улучшению высшего образования в стране; 21% считает общественную подотчетность наиболее значимой чертой. Во всех странах, кроме Франции, Словакии и Великобритании (а также неуниверситетского сектора Италии и Чешской республики), большинство руководителей университетов и других вузов Европы видят основное значение внешних процедур обеспечения качества в стимулировании институциональной культуры оценки (а не в подотчетности обществу)<sup>83</sup>.

Следует отметить, что в некоторых странах с давно существующими системами обеспечения качества средства массовой информации поднимают вопрос о **нежелательных последствиях исчерпывающего контроля качества** и процедур подотчетности. Наиболее горячие дебаты развернулись в Великобритании, где многие вузы критиковали оценки качества и процедуры подотчетности за их несоразмерность и даже контрпродуктивность. Было проведено независимое исследование расходов на национальные проверяющие системы<sup>84</sup>. Исследование действительно выявило случаи неоправданных государственных затрат. Эти затраты обусловлены не только сложностью процедур, требующих от вузов больших объемов данных и документов, но и тем обстоятельством, что различные органы не координируют свои процедуры, из-за чего подготовка данных и документов для различных проверок всякий раз начинается с нуля. После того как стали известны затраты труда и средств на проверяющую систему, от нее пришлось отказаться. Были введены новые процедуры, названные «академической проверкой».

Критику вызвало и то, что вузы как бы вводятся в единое русло. **Эффект единого русла** порождается линейной зависимостью между оценкой результата и выделяемыми ресурсами. В качестве примера можно привести так называемый Акт оценки исследований. Здесь образовательные учреждения с разными целями, профилями и условиями оценивались согласно одному и тому же набору критериев и в соответствии с результатами наказывались или вознаграждались. Кроме того, поскольку общая сумма перераспределяемых средств была ограничена, а способность вузов отвечать требованиям эффективности оказалась выше предполагаемой, многие вузы, повысившие эффективность своей работы, в результате столкнулись с уменьшением бюджетов.

<sup>83</sup> Для 10% этот вопрос не может быть задан или на него не может быть дан ответ.

<sup>84</sup> РА Консультативная группа (2000). *К лучшей подотчетности в высшем образовании. Краткий обзор для HEFCE*. Лондон. [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00\\_36.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00_36.htm).

Разумеется, упомянутые проблемы не должны перевешивать позитивный опыт использования процедур оценивания в Великобритании, эффект от улучшения работы и примеры лучшей практики, которые предлагают такие давно существующие системы обеспечения качества, особенно в том, что касается оценки программ, преподавания, консультирования и услуг поддержки студентов. (В связи с этим можно также отметить положительные отзывы представителей студентов об оценке качества в их стране.) Проблемы, отмеченные в Великобритании, не случайно описаны здесь так подробно: являясь примером увязывания финансирования с результатами деятельности и оценкой качества, обладая богатым опытом использования различных подходов к обеспечению качества, британская система обеспечения качества предлагает широкий набор моделей как хороших, так и менее удачных практик обеспечения качества. И все они заслуживают внимательного изучения теми, кто хотел бы пойти по похожему пути.

В большинстве европейских стран бремя внешнего контроля качества, по-видимому, не легло на вузы в такой степени, чтобы это стало заметно их руководителям. (Опрос академического персонала, имеющего прямое отношение к подготовке сведений и документов к процедуре проверки качества и результатам таких проверок, пока не проводился). Позитивное отношение руководителей вузов, выявленное настоящим исследованием, распространяется не только на оценку качества в традиционном смысле, но и на процедуры аккредитации, которые воспринимаются положительно большинством институтов: 66% считают полезным пройденный их вузами процесс аккредитации программ, (26% не прошли такой аккредитации программ), и лишь 8% дали отрицательный ответ. Однако можно ожидать, что по мере распространения аккредитации и внешнего оценивания программ такие процедуры станут восприниматься как некая обуза, поскольку все больше представителей высшей школы будут проводить время в проверках в качестве либо объектов, либо субъектов оценивания. Это предположение подтверждается тем обстоятельством, что представители высшей школы и аккредитационных агентств ряда стран с продолжительным опытом внешних систем обеспечения качества, например, стран Скандинавии и Великобритании, отмечают утомительность работы по обеспечению качества и аккредитации.

Что является **предметом такого внешнего обеспечения качества**? По заявлениям министерств и конференций ректоров, 23 из 26 национальных агентств оценивают преподавание, 19 – эффективность научных исследований, 20 агентств оценивают эффективность высших учебных заведения с точки зрения их миссии (см. табл. 1). Интересно отметить, что ни в одной

---

стране нет агентства, оценивающего исследования в отрыве от оценки преподавания. Точно так же, везде, кроме 2 стран, агентства, оценивающие институциональную миссию, оценивают и преподавание. В 14 странах агентства обеспечения качества оценивают преподавание, исследования и общую эффективность работы вуза (хотя не обязательно этим занимается одно и то же агентство).

Данные настоящего исследования и исследования ENQA не выявляют связи между процедурами оценивания преподавания и процедурами оценивания исследовательской или другой деятельности. Хотя известно, что институциональное оценивание и аудит иногда рассматривают эти проблемы, следует отметить, что эти методы оценивания не являются часто используемыми (рис. 14). Для университетов, однако, **ценность процедур оценки качества будет серьезно зависеть от того, в какой степени они учитывают взаимосвязи между преподаванием и исследовательской работой, а также другие аспекты институционального управления.** Как комплексные системы университеты не могут реагировать на проблемы из одной области, косвенно не затрагивая при этом других областей. Точно так же решение проблем, выявленных проверками качества, может быть затруднено другими внешними механизмами, например механизмом финансирования. Рассматривать качество преподавания и исследований в отрыве от институциональных и национальных условий неэффективно: прозрачность остается частичной и потому искажающей, а пути совершенствования качества – неясными. Улучшение качества в одной области может привести к его ухудшению в другой. Поэтому представители высшей школы часто сообщают, что усиленное внимание к эффективности исследований ухудшает качество преподавания и консультирования, и наоборот. Кроме того, попытка понять суть управления вузом будет непродуктивной, если при этом не рассматриваются достижения и недостатки в базовых компетенциях университетов – преподавании и исследовательской деятельности. Так, например, институциональные аудиты в Швеции подверглись критике, поскольку они не охватывали базовую деятельность вуза на уровне департаментов<sup>85</sup>.

Поэтому не является неожиданностью, что агентства по обеспечению качества дополняют установленные для них акценты новыми: к оцениванию вуза добавляются программные аспекты (например, во Франции или Швеции), а к оценке программ – институциональное измерение (Нидерланды). Эта тенденция **совмещать методы оценивания в пределах агентства** отмечается авторами исследования ENQA. Они отмечают изменение по сравнению с

---

<sup>85</sup> С. Франке (2002) «От аудита к оцениванию: Национальная перспектива международной проблемы», *Качество в высшем образовании* 8 1

1998 г., годом последнего отчета о состоянии обеспечения качества в Европе, когда агентства «сохраняли приверженность типу оценивания (сочетание метода и фокуса), который они традиционно использовали»<sup>86</sup>. Исследование Кэмпбелл и Рожнаи подтверждает смягчение противопоставления между институциональной и программной направленностью и тенденцию их растущего совмещения. Увеличивающийся интерес к сочетанию оценивания программ с институциональным аудитом особенно примечателен потому, что в давнишних дебатах по лучшим методам обеспечения качества институциональное оценивание и оценивание программ были противоположными сторонами. Сегодня Французский национальный комитет по оцениванию (Comité National d'Evaluation), известный своим институциональным подходом к оцениванию, тоже занимается оцениванием программ и предметов<sup>87</sup>. Смешанной стратегией с изменением направленности пользуются агентства обеспечения качества Великобритании. От всестороннего оценивания программ они перешли к использованию информации о внутренних процессах оценивания с упором на институциональный аудит. Полные проверки программ критиковались за несоразмерный административный груз, которым они становились для вузов, когда менее чем 1%-ное отклонение от нормы рассматривалось как недостаток. Институциональное оценивание часто подвергается критике за то, что оно не достигает базовых составляющих деятельности вузов, в то время как исчерпывающее оценивание программ упрекают за то административное бремя, которое они создают. Учитывая смягчение позиций обеих сторон, можно надеяться, что агентства и институты будут учиться друг у друга, как найти нужный баланс.

Согласно исследованию ENQA, **направления, предметы и методы, используемые этими агентствами, в разных странах различны**. Выработано единое мнение в отношении базовых методологических составляющих обеспечения качества. Они включают: независимость агентств, выполняющих проверки качества, самооценку со стороны представителей оцениваемого модуля, внешние проверки равными и другими заинтересованными сторонами с выездом на место и итоговый отчет, который должен обнародоваться. Исследования ENQA и ЮНЕСКО-CEPES указывают на ряд дополнительных элементов, которые становятся общей практикой во многих агентствах:

<sup>86</sup> Т. Хольм и др. (2003), цитируемое произведение, раздел 4.5. Упомянутый отчет о состоянии обеспечения качества опубликован Еврокомиссией (1998) *Оценка европейского высшего образования: Отчет о положении*. Подготовлен для DG EAC (тогда DG XXII) Датским центром по обеспечению и оценке качества в высшем образовании, в сотрудничестве с французским Comité National d'Evaluation, Париж.

<sup>87</sup> Доклад Ж. Бертрана, Президента Comité National d'Evaluation Франции на Кассельском симпозиуме «Университеты: готовность к будущему?», 18-19 октября 2002 года.

- статистические данные из национальных или международных источников,
- сведения о качестве из вузовских внутренних процессов оценивания качества,
- показатели эффективности,
- обследования работодателей, выпускников, студентов, так же как
- другие отчеты внешних экспертов часто собирают и предоставляют оценивающей стороне<sup>88</sup>.

Заслуживающим внимание явлением стала более широкая вовлеченность заинтересованных кругов, особенно студентов, во внешние процессы оценивания. Особенно активное участие студентов во внешних процессах оценивания отмечается в Швеции и в Великобритании. Национальные союзы студентов Европы, ESIB, тесно сотрудничают с сетью ENQA. Как указывает Кэмпбелл, «это участие более чем представительно. Недавние перемены во внешнем оценивании сделали интересы студентов центральными для процессов оценивания». Примеры «новых» проблем, выявленных проверками, – качество предоставляемой студентам информации, средства поддержки обучения, расхождение академических стандартов с достижениями на практике<sup>89</sup>.

Диапазон имеющих общую методологическую основу подходов к обеспечению качества весьма широк: от оценки программы или предмета, аккредитации или сопоставительного испытания до институционального оценивания, аккредитации или аудита. Как упоминалось выше, большинство агентств сейчас одновременно используют несколько методов и направлений. Нижеследующий обзор показывает частоту использования различных методов в 34 европейских агентствах обеспечения качества (из 23 стран), которые участвовали в исследовании ENQA.

Как следует из рис. 14, **оценивание программ используется наиболее часто** (53% агентств), в то время как институциональное оценивание применяется регулярно только 22% агентств. Половина из 34 обследованных агентств называют аккредитацию программ одной из своих функций. Кроме акцента на программах, предметах или институтах, наиболее широко обсуждаемые вопросы в Европе сегодня – это связь между оценкой качества и аккредитацией и преимущества первой по отношению ко второй, хотя многие респонденты считают их взаимодополняющими.

<sup>88</sup> С. Кэмпбелл и С. Рожнаи, цитируемое произведение, стр.48, Т. Хольм и др. (2003) цитируемое произведение, раздел 5

<sup>89</sup> С. Кэмпбелл и С. Рожнаи, цитируемое произведение, стр. 56.

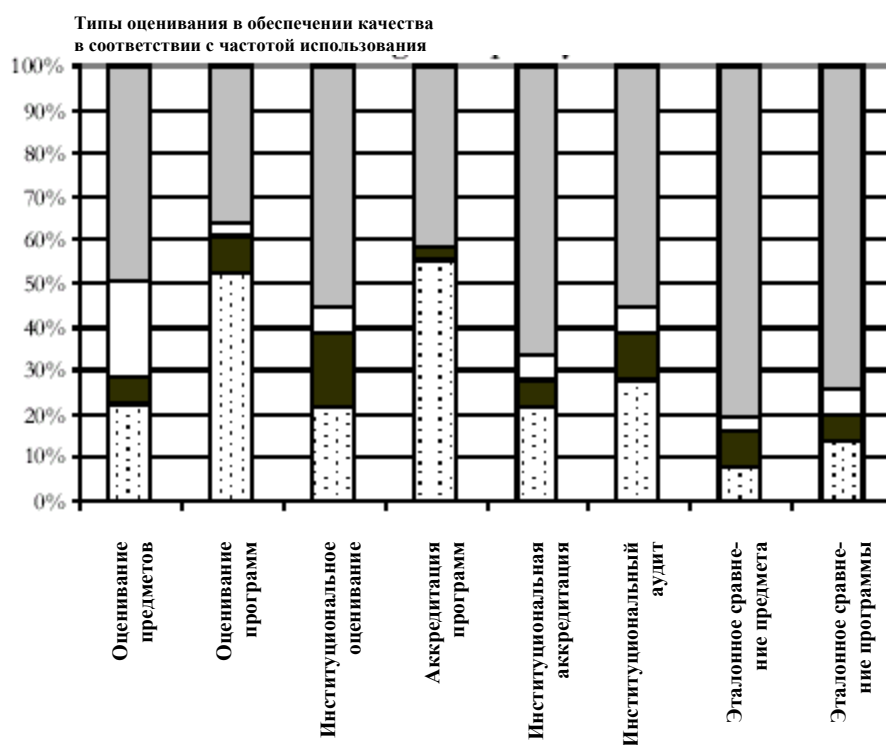


Рис. 14. Частота типов оценивания<sup>90</sup>

- Не сейчас
- ▨ Редко
- Периодически
- ▨ Регулярно

**Аккредитация – еще один термин**, который широко используется, но связан в разных странах с различными процедурами. Обычно она отличается от других процедур оценки в том смысле, что суждения выносятся на основании predetermined standards, которые действуют в роли определенного «порога» для принятия решения о том, отвечают ли данный предмет, программа, вуз, тема тому уровню, который признан необходимым для получения аккредитационного знака. Если пороговая величина стандартов обеспечена, присуждается знак аккредитации. Часто эти стандарты устанавливаются в качестве минимальных, хотя сейчас все чаще рассматриваются стандарты, соответствующие уровню хорошей практики либо высшему уровню, как это уже делается на практике в индивидуальных частных схемах аккредитации, как, например, в схеме EQUIS для школ менеджмента и бизнеса.

<sup>90</sup> Т. Хольм и др. (2003), цитируемое произведение, раздел 4. Учитываются лишь методы, используемые более чем двумя агентствами.

Аккредитация – широко используемый метод оценки, однако ряд стран ЕС (Австрия, Франция, Германия, Нидерланды, Финляндия и Норвегия) вводят аккредитацию также и в свои системы обеспечения качества. Рядом авторов изучался вопрос, почему в начале 1990-х годов страны Центральной и Восточной Европы отдавали предпочтение аккредитации в высшем образовании. Среди причин наиболее часто отмечались стремление обеспечить совместимость с западным высшим образованием; использовать пороговые стандарты; срочная необходимость пересмотреть содержание программ и подходы; ввести более гибкие программные структуры для быстро растущего числа студентов<sup>91</sup>.

Особый интерес для европейской дискуссии представляют те страны, которые, уже имея традицию оценки качества, решили расширить существующие системы за счет процедур аккредитации. По заявлениям представителей высшей школы и агентств по обеспечению качества, основная добавочная ценность аккредитации состоит в применении эталонных характеристик (benchmarks) и в присуждении знака качества. При этом знак качества рассматривается как некая валюта, которую можно использовать во внешнем мире, что тоже делает аккредитацию привлекательной для большинства стран-кандидатов на вступление в ЕС<sup>92</sup>. Таким образом, аккредитация связана с надеждой на расширение международного признания. Определенную роль играет и давление со стороны членов своего сообщества, побуждающее не отставать на фоне распространяющейся в Европе аккредитации. Некоторые системы обеспечения качества поддерживают увязывание аккредитации с принятием определенных решений, например с решением о финансировании (упоминается представителями системы обеспечения качества Норвегии, Нидерландов и Германии). Исследование ENQA показывает, что, по сравнению с оценкой качества и аудитом, процедуры аккредитации представляются в большей степени нацеленными на достижение подотчетности, прозрачности, а также национальной и международной сопоставимости<sup>93</sup>. Нужно заметить, однако, что процедуры аккредитации все больше и больше сочетаются с элементами оценки качества, нацеленными на совершенствование деятельности вузов, как это указывают Кэмпбелл и Рожнаи. Комментарий представителя высшей школы Польши можно отнести к процедурам аккредитации во многих странах-кандидатах в ЕС: «Аккредитационные комитеты не только констатируют, удовлетворяют ли различные учебные программы минимальным

<sup>91</sup> Cf. Kristoffersen, D., Surssock, A. and Westerhijden, D. (1998) *Quality Assurance in Higher Education. Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices*. European Training Foundation.

<sup>92</sup> Cf. comments on the Dutch introduction of an accreditation agency by T. Vroeijenstijn at the Kassel Symposium «Universities: Fit for the Future?» 18-19 October 2002. For trends in CEE accreditation, cf. Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.62.

<sup>93</sup> Т. Хольм и др. (2003), цитируемое произведение, раздел 3.3.



требованиям. Они смотрят, в какой степени эти требования превышены, и сопоставляют это «превышение» с поставленными целями (соответствие цели). В этом смысле работа аккредитационных комитетов – это больше, чем оценка качества, проводимая во многих западноевропейских странах. Аккредитация при этом является формой использования результатов оценивания»<sup>94</sup>.

Настоящее исследование выявило **широкую поддержку аккредитации среди вузов**, что может быть неожиданностью для некоторых участников недавних споров о необходимости аккредитации в Европе. Только 4% вузов не видят необходимости в аккредитации. 65% из 74% вузов, прошедших аккредитацию программ, считают этот процесс полезным. В целом, 81% вузов планирует в будущем поддерживать аккредитацию программ. Большинство студенческих ассоциаций считают важной академическую аккредитацию учебных заведений при выборе программ обучения. Вопрос о существенных затратах времени и денег, которых потребует аккредитация программ от государственных органов и вузов, часто поднимается представителями государства, высшей школы и агентств по обеспечению качества, однако это пока не вызвало негативной реакции у большинства руководителей вузов.

#### 6.1.1.3. Внутреннее обеспечение качества

Когда речь заходит о вузовских реалиях, возникает вопрос: какое влияние оказывает внешнее обеспечение качества на внутреннее осознание качества и самосовершенствование? Международное сравнительное исследование, посвященное оцениванию и изменениям в вузовской деятельности, сделало вывод, что управление качеством может стать и благом, и опасностью, в зависимости от того, как оно осуществляется, в каком контексте и с какой целью. Авторы доказывают, что управление качеством в такой же степени занимается возможностью, ценностью и обоснованностью изменений, как и самим качеством, и именно поэтому оно часто является источником напряженности и конфликтов<sup>95</sup>. Необходимо более серьезно исследовать влияние внешнего обеспечения качества на реальное его улучшение в различных европейских системах обеспечения качества, сравнивая различные национальные и институциональные условия и их воздействие на «обучающую способность» вузов.

Наиболее адекватным проектом является финансируемый ЕС проект Европейской ассоциации университетов (EUA), названный «Культура каче-

<sup>94</sup> С. Кэмбелл и С. Роженаи, цитируемое произведение, стр. 62.

<sup>95</sup> Brennan, J. and Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education: An international perspective on institutional assessment and change* Buckingham: SRHE and Open University Press.

---

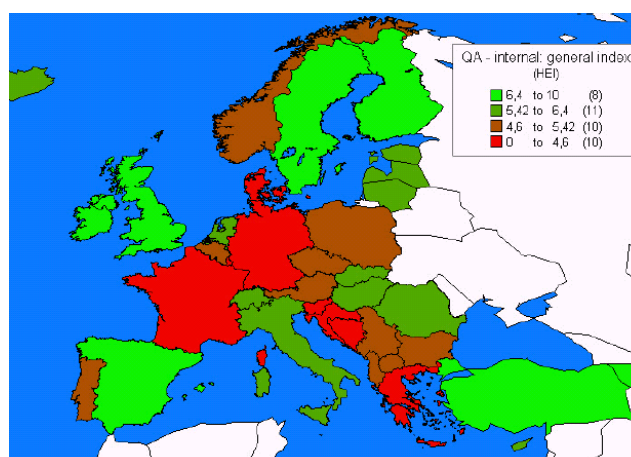
ства» (Quality Culture). В рамках проекта организованы шесть сетей вузов по всей Европе. Каждая сеть специализируется на своей теме (управление научными исследованиями; преподавание и обучение; службы поддержки студентов; реализация Болонских реформ; коммуникационный поток и структуры принятия решений; организация сотрудничества в области контроля качества), сравнивая, каким образом институты пытаются улучшить качество соответствующих процессов.

Пока еще не проводилось анализа связей между внешним обеспечением качества и его воздействием на внутреннее осознание качества, но имеющиеся данные позволяют сделать вывод, что внутренние механизмы обеспечения качества и оценка столь же распространены, как и внешние (рис. 15). Чаще всего основной упор делается на преподавание. 82% руководителей вузов сообщают, что у них имеются внутренние процедуры для мониторинга качества преподавания. 53% обладают к тому же внутренними процедурами для мониторинга качества исследований (66% вузов, определяющих себя как базирующиеся на исследованиях). 26% проводят мониторинг других видов деятельности. Только 14% вузов (9% университетов, 17% вузов другого типа) не имеют внутренних механизмов обеспечения качества, согласно заявлениям их президентов или ректоров.

В то же самое время широкое распространение таких механизмов, по крайней мере в области преподавания, не должно вселять излишний оптимизм относительно намерений или способности учебных заведений реально заниматься важными проблемами качества. К ресурсным ограничениям (большое число студентов на одного преподавателя; недостаток средств на развертывание дополнительных программ поддержки студентов со стороны тьюторов, консультантов; нехватка средств на развитие информационно-коммуникационных технологий) добавляется тот факт, что используемые для оценки качества высшего образования процедуры могут быть недостаточно хорошо разработаны или применены, чтобы выявлять ключевые проблемы. Вот что заявляет одна из национальных ассоциаций Европы о внутреннем мониторинге качества преподавания: «Обеспечение качества – это чаще всего «оценка» или написание стандартизированных отчетов преподавателями без какого-либо участия студентов и признания значительных проблем с обучением и исследовательской работой студентов. Качество чаще всего сводится к количественным показателям, имеющим мало смысла. Концепция качества отсутствует». Результаты настоящего опроса свидетельствуют о глубоком осознании проблем качества со стороны студентов,

что не используется в достаточной мере ни вузами, ни агентствами по оценке качества. В силу того, что студенты выступают получателями образования, оценки ими качества обучения и связанных с ним услуг являются более чем актуальными. Но только в половине стран Болонской декларации студенты вовлекаются в механизмы внутреннего обеспечения качества в вузах. Лишь меньшинство студентов удовлетворено своим участием в контроле подобного рода. Положительным примером в этом смысле является Великобритания, где студенты не только активно вовлекаются в большинстве вузов во внутренние механизмы обеспечения качества, но и удовлетворены этой вовлеченностью. Что касается агентств по обеспечению качества, то здесь имеются заметные различия между странами ЕС и странами, не входящими в ЕС: в странах ЕС четверть агентств привлекают студентов к участию в работе различных экспертных советов; в странах-кандидатах на вступление в ЕС только 13% агентств имеют студенческие представительства. Чаще всего студенты участвуют в самооценке вузов и привлекаются экспертами к опросам в период инспектирования<sup>96</sup>.

В заключение следует обратить внимание на тот факт, что только в четверти вузов (26%) анализируются другие аспекты, кроме преподавания и исследовательской деятельности. В вузах, которые специализируются на технических и инженерных направлениях подготовки, этот показатель составляет только 18%. Нет данных о том, в какой мере вузы оценивают управление, инфраструктуру и каким образом это делается. Так как внешние процедуры оценки качества редко затрагивают эти вопросы (менеджмент, инфраструктуры, сервис), то внутренние «проверки» становятся в возрастающей степени необходимыми для выявления существующих проблем.



<sup>96</sup> T. Holm et al. (2003) op. cit., section 5.1.

**Рис. 15.** *Внутренняя оценка качества в вузах Европы:  
совокупные показатели*

**Источник:** *Тенденции III, данные 2003 года*

Данные совокупные показатели основаны на ответах вузов на вопросы: имеют ли они внутренние механизмы мониторинга качества в отношении преподавания, исследовательской работы и других аспектов их миссии. Для каждой страны вычисляется совокупный балл на основании баллов для каждого вуза данной страны по шкале от 0 до 10. Чем выше значение показателя, тем больше *объявленные* успехи в решении задачи обеспечения качества, поставленной Болонской декларацией. Показатель, равный 10, означает, что все вузы данной страны заявили о введении у себя всех трех внутренних механизмов оценки качества.

Расширяются масштабы **эталонного сравнения (benchmarking)** не только в сфере реформ программ обучения, но и в отношении менеджмента и институционального развития, особенно в вузовских сетях. В рамках нынешних инициатив, таких, как работа по эталонным испытаниям сети CLUSTER лиги IDEA или Клуба эталонных испытаний технических университетов Германии (организован Германским центром по развитию высшего образования – частным фондом, занимающимся вопросами управления и реформирования в высшем образовании) Universitas 21 или Коимбрская группа, получен позитивный опыт введения сравнительного анализа в институциональное управление, особенно в тех случаях, когда вузы одинакового профиля объединяют усилия для обмена такой информацией<sup>97</sup>. Примеры подобного сотрудничества между институтами включают даже внутреннюю оценку качества как таковую<sup>98</sup>. Другая попытка организовать эталонное сравнение индивидуальных аспектов развития университетов в европейском пространстве – деятельность ESMU<sup>99</sup>.

В целом отмечается неудовлетворенная потребность в международном эталонном сравнении различных аспектов управления университетами, которое проводилось бы самими учебными заведениями. Это позволило бы обмениваться примерами лучшей практики и находить решения общих проблем.

Итак, если взглянуть на европейские национальные системы высшего образования в целом, абстрагируясь от индивидуальных моделей хорошей практики, то можно сделать вывод, что на данном этапе внутренняя инсти-

<sup>97</sup> Report of the Rector of the tu Darmstadt, Würmer, at the HRK Conference on Quality Assurance in Europe, October 2002, <http://www.hrk.de>. cf. also [www.universitas21.com/collaborative.html](http://www.universitas21.com/collaborative.html) and [www.coimbra-group.be](http://www.coimbra-group.be).

<sup>98</sup> Так, ТУ Дармштадта сотрудничает с рядом других университетов, пользуясь консультациями и кафедральными процедурами оценивания, разработанными Цюрихской ЕТН.

<sup>99</sup> См. [www.esmu.be](http://www.esmu.be).

туциональная культура качества развита не в той мере, чтобы можно было отказаться от внешнего оценивания.

#### 6.1.1.4. Европейское сотрудничество в области обеспечения качества

В свете рассмотренной выше деятельности по обеспечению качества, осуществляемой самими вузами или для них, возникает вопрос: «Какую, как принято говорить, «добавочную стоимость» имеет собственно европейское сотрудничество в области обеспечения качества, которое должно быть средоточием всей работы по реализации Болонского процесса?».

Исследования ENQA выявили тенденцию роста числа агентств по обеспечению качества и/или аккредитации, а также нарастания многообразия методов оценки, используемых ими. Возможно, эта тенденция является результатом **расширения взаимодействия, коммуникаций и обмена примерами лучшей практики между агентствами и национальными организациями** как в рамках, так и за пределами Болонского процесса.

Данным исследованием были выявлены общие позиции относительно различных типов и уровней европейского сотрудничества в области обеспечения качества. Преобладающее большинство министерств, конференций ректоров, вузов и студенческих ассоциаций согласны с тем, что **необходимо более широкое участие европейских партнеров в национальных системах обеспечения качества**. Уже сейчас многие агентства используют международных экспертов, которые участвуют в системах национальной оценки качества. Однако степень их участия в экспертных советах невелика, поэтому практика их привлечения должна быть расширена. Наиболее активное привлечение зарубежных экспертов отмечается в малых странах, с одним или близкими языками (Скандинавские страны, фламандская Бельгия, Нидерланды, Латвия, но также и аккредитационные агентства Германии)<sup>100</sup>.

Центральный вопрос, активно обсуждаемый министрами, конференциями ректоров и агентствами по обеспечению качества – какова **степень необходимости общих структур, и какие «ядерные» элементы эти структуры должны включать?** Достаточно ли иметь сеть различных, но совместимых институтов обеспечения качества, или действительно требуется некое общее агентство? Относительно аккредитации вузы особенно задаются вопросом: что предпочтительнее – получить централизованное признание одного панъевропейского агентства или предусмотреть сеть нацио-

---

<sup>100</sup> Некоторые примеры отбора и подготовки экспертов приведены в исследовании С. Кэмпбелла и С. Рожнаи.

---

нальных аккредитационных агентств, у которых каждый вуз будет «искать» своей аккредитации, в том числе и для своих совместных программ?

Промежуточным решением могла бы стать некая общая система, подобная своеобразной франчайзинговой сети с национальными агентствами, которые договариваются о наборах «ядерных» элементов – минимальных стандартах и требованиях к важнейшим процессам, и, кроме того, используют различные дополнительные собственные процедуры, что не мешает признавать результаты и знаки (Label) других. Еще одним вариантом, возможно, является добавление трансъевропейского знака от имени некоторого совместного транснационального действия различных агентств по качеству или аккредитации.

В ходе ведущихся дискуссий было отмечено, что все варианты имеют свои достоинства и недостатки. Общее агентство с «панъевропейского фланга» имеет то преимущество, что результаты его оценивания и знаки аккредитации понятны большинству пользователей внутри и вне образовательного пространства, поскольку нет никакой необходимости вникать в тонкости национальных различий между процедурами оценки, чтобы понять статус и точный смысл результатов. Недостаток общего агентства – это нивелирование национальной специфики, т.е. игнорирование различий в культурах коммуникаций, управления и высшего образования. Возникает угроза утраты должной чувствительности к национальным различиям. С другой стороны, в условиях создания целого массива национальных агентств по контролю качества обеспечение прозрачности и установление «ядра» минимальных стандартов для взаимного признания становится серьезной проблемой. Но вместе с тем в подобной системе многочисленных агентств возможно взаимное стимулирование, постоянное появление новых практик, обмен ими. Все это будет способствовать увеличению гибкости обеспечения качества в Европе. Учитывая тот факт, что понятие качества претерпело и будет претерпевать постоянные изменения, адаптируясь к новым запросам практики и научных исследований, потеря гибкости должна рассматриваться как самый серьезный риск при создании панъевропейского агентства.

Каковы же доминирующие позиции министров, конференций ректоров и вузов?

Широко приветствуя сотрудничество между национальными системами, **только четверть всех министров образования и чуть более трети конференций ректоров отдают предпочтение панъевропейской системе обеспечения академического качества.** Одну шестую часть министерств и

конференций ректоров удовлетворила бы даже глобальная система обеспечения качества (министерства Болгарии, Франции, Португалии, Венгрии, Испании и Турции, конференции ректоров франкофонной Бельгии, Германии, Нидерландов, Словении).

Что касается аккредитации, то подавляющее **большинство склоняется в пользу национальных агентств по аккредитации и систем взаимного признания между агентствами**. Идея панъевропейского аккредитационного агентства поддерживается только 1/6 частью министерств и четвертью конференций ректоров. Модель глобального аккредитационного агентства завоевала поддержку лишь одной конференции ректоров (Словения) и двух министерств (Кипр, Турция).

Хотя большинство вузов согласны с тем, что предпочтение отдается национальным аккредитационным агентствам и системам взаимного признания между этими агентствами, **почти половина вузов (48%, в том числе 43% университетов и 52% других типов высших учебных заведений) – довольно большой процент по сравнению с национальными действующими субъектами – поддержали бы создание панъевропейского аккредитационного агентства**.

Таблица 3

**Потребность в разных типах аккредитационных агентств или систем, по оценке высших учебных заведений**

Страна	ТИПЫ АККРЕДИТАЦИОННЫХ АГЕНТСТВ				
	национальные аккредитационные агентства	системы взаимного признания между национальными аккредитационными агентствами	панъевропейское аккредитационное агентство	всемирное аккредитационное агентство	нет потребности в аккредитации
	%				
1	2	3	4	5	6
Албания	100,0	100,0	100,0		
Босния Герцеговина	75,0	75,0	75,0	25,0	
Хорватия	80,0	80,0	40,0	20,0	
Республика Македония		100,0	100,0		
Югославия	83,3	66,7	50,0	33,3	
Андорра		100,0	100,0	100,0	
Австрия	53,1	25,0	43,8	12,5	3,1
Бельгия	35,5	64,5	48,4	12,9	3,2
Франция	35,9	62,8	59,0	19,2	2,6
Германия	43,1	72,4	43,1	15,5	1,7
Люксембург			100,0		
Нидерланды	83,3	75,0	50,0	8,3	
Швейцария	50,0	50,0	28,6		7,1

THREND III

Дания	31,1	37,8	22,2	33,3	17,8
Финляндия	40,7	48,1	29,6	7,4	11,1
Исландия	100,0	100,0	50,0		
Норвегия	86,2	58,6	34,5	20,7	3,4
Швеция	66,7	60,0	6,7	13,3	6,7
Ирландия	53,3	73,3	33,3	6,7	6,7
Великобритания	34,1	79,5	9,1	2,3	13,6
Греция	95,0	65,0	70,0	5,0	
Италия	59,3	55,6	59,3	11,1	
Португалия	59,4	75,0	59,6	9,4	
Испания	60,7	82,1	60,7	14,3	
Ватикан	33,3	33,3	33,3		33,3
Армения	100,0		100,0		
Россия	100,0	100,0	100,0	100,0	
Украина	50,0	100,0	50,0		
Эстония	85,7	85,7	85,7	14,3	
Латвия	65,5	55,2	37,9		3,4
Литва	73,3	60,0	40,0	26,7	
Болгария	69,2	76,9	69,2	30,8	
Чешская Республика	62,1	58,6	34,5	17,2	
Венгрия	69,2	59,0	61,5	20,5	
Польша	65,8	68,4	68,4	21,1	
Румыния	20,0	40,0	66,7	33,3	
Словакия	66,7	55,6	66,7	11,1	
Словения	33,3	66,7	66,7		



Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6
Кипр	80,0	100,0	80,0	20,0	
Мальта	100,0				
Турция	78,9	73,7	68,4	57,9	5,3

Доля руководителей высших учебных заведений, ответивших утвердительно на вопрос: «Видите ли Вы потребность в ...?»

Как и ожидалось, отмечается значительное различие между странами. Можно даже говорить о сложившихся региональных кластерах. В большинстве стран-кандидатов на вступление в Евросоюз, где аккредитация распространена шире, чем в государствах-членах ЕС, а также в странах Южной Европы (Италия, Португалия, Испания, Греция), Франции и странах Юго-Восточной Европы большинство вузов склонны поддержать подобное панъевропейское агентство по аккредитации (табл. 3). Государства Западной и Северной Европы в меньшей степени одобряют этот вариант: в среднем около 1/4 высших учебных заведений отмеченных государств. Интересно заметить, что в большинстве стран, где национальные аккредитационные агентства существуют ряд лет, по-прежнему склоняются в их пользу, хотя одновременно высказываются за создание панъевропейской структуры. 17% руководителей вузов Европы приветствовали бы формирование всемирного аккредитационного агентства.

Следовательно, можно сделать вывод, что достигнуто согласие по поводу **предпочтительности взаимного признания национальных процедур над общеевропейскими**. Однако объекты и бенефициарии оценки качества и аккредитации, а также сами вузы значительно более предрасположены к общим процедурам, возможно, в надежде уменьшить количество и расширить масштабы «обзоров» об их деятельности по обеспечению качества.

Хотя предпочтение и отдано расширению взаимного признания между национальными системами, остается все же вопрос: при каких условиях становится возможным такое признание? Если оно и должно войти в практику, то в дополнение к уже выбранным ключевым элементам методологии обеспечения качества (самооценка; оценка равных – «peer review»; публичные отчеты) следует ввести некоторые **общие критерии**. Первый эксперимент о взаимном признании внешних процедур обеспечения качества подтверждает, что соискательство их взаимного признания идет рука об руку с выработкой общего набора критериев. Подобная инициатива предпринимается скандинавскими агентствами. Другая практика – совместные действия голландских и фламанд-

ских (Бельгия) агентств (*Joint Quality Initiative*) с привлечением ряда европейских структур. Первоначальные цели – разработать гибкие, совместно используемые критерии оценки качества и аккредитации, включая дескрипторы «бакалавра» и «магистра» и минимальные требования к учебным кредитам (benchmarks). В данное время осуществляется общая оценка программ обеспечения качества между голландскими и фламандскими аккредитационными агентствами. В случае успеха подобная практика могла бы быть распространена на другие агентства, участвующие в программе Joint Quality Initiative, а также на процедуры аккредитации. Недавно запущенный в действие проект транснационального европейского оценивания (*Transnational European Evaluation Project*), финансируемый Европейской комиссией и координируемый ENQA, также пытается разработать общие критерии программ оценки. Самый давний пример взаимного признания – Вашингтонское Соглашение (*Washington Accord*) – многонациональное соглашение, подписанное в 1989 году Австрией, Канадой, Южной Африкой, Гонконгом, Новой Зеландией, Великобританией, Японией и Ирландией. Это соглашение признает существенную эквивалентность аккредитационных систем подписавшихся стран и инженерного образования по программам, аккредитованным в рамках соглашения. Так, признается, что выпускники, завершившие обучение по программам, аккредитованным национальными агентствами государств-участников Вашингтонского Соглашения, подготовлены к работе на инженерных должностях начального уровня инженерного образования. Здесь для ряда стран и в конкретной области стала международной реальностью **тесная связь между взаимным признанием агентств и признанием квалификаций**, что и было отмечено в Пражском Коммюнике. В Европе инициированы попытки связать агентства по обеспечению качества через ENQA с информационными сетями ENIC/NARIC по академическому признанию, но они пока находятся на начальной фазе. Выявлено, что в решении нуждаются следующие проблемы: как улучшить коммуникации между сетями? каким образом уточнить дефиниции качества и признания в неформальном секторе образования? Примерами национальных агентств, которые сочетают функции обеспечения качества и аккредитации квалификаций, являются: Сетевой совет Норвегии (Network Norway Council); Swedish Hogskoleverket; Литовский центр по оцениванию качества в высшем образовании<sup>101</sup>.

Последние исследования ENQA отметили, **что все больше агентств используют стандарты и критерии в процедурах оценивания**<sup>102</sup>, а не только

<sup>101</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.47.

<sup>102</sup> Holm et al. (2003) op. cit., Section 6.

аккредитации, где они являются безусловно определяющими. В общем можно сказать, что «стандарты», применяемые в процедурах аккредитации, действуют как некие «пороговые величины», в то время как «критерии» используются более часто в процедурах оценивания; они служат своеобразными «точками отсчета», которые, не будучи жестко фиксированными, выступают определенным набором предложений или рекомендованы «хорошей практикой», в соответствии с которой оценивается вуз или предмет<sup>103</sup>.

Следует ожидать, что повышенный интерес к критериям и их использованию поможет найти общие основания, на которых станет возможным взаимное признание по поводу внешнего обеспечения качества. Достигнуто общее понимание того, что, хотя общие критерии и являются необходимыми, их все же следует рассматривать и использовать как «гибкие точки отсчета», а не жестко установленные стандарты или «пороговые величины» (как, например, эта гибкость достигается в использовании критериев в процедурах обеспечения качества в Великобритании). Достижима ли подобная гибкость в контексте создания общей основы для взаимного признания процедур аккредитации? – на этот вопрос еще предстоит ответить.

В свете возрастающей потребности в европейских и международных регулирующих структурах для предоставления степеней высшего образования и обеспечения их качества ЮНЕСКО взяло на себя инициативу по проведению «Первого глобального форума по международному обеспечению качества, аккредитации и признанию квалификаций в высшем образовании» (First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in HE)<sup>104</sup>. На этом форуме затрагиваются также проблемы глобализации высшего образования и его продвижения как общественного блага.

Чтобы противостоять бурной деятельности на национальном, региональном и мировом уровнях в области международной аккредитации обеспечения качества электронного обучения (е-обучение), транснационального образования и «образования без границ», а также чтобы противодействовать либерализации образовательных услуг в рамках GATS, предполагается подготовить справочник о «заслуживающих доверия аккредитационных агентствах» и примерах лучшей практики<sup>105</sup>. Хотя такие метааккредитационные инициативы рассматриваются некоторыми представителями высшего образования и рядом агентств по обеспечению качества как усиление нежела-

<sup>103</sup> Holm et al. (2003), op. cit., section 6.1.

<sup>104</sup> Выводы и рекомендации совещания ЮНЕСКО (сентябрь 2002 года) приведены на сайте: <http://www.unesco.org/education/studyingabroad>.

<sup>105</sup> См. UNESCO-CEPES (2003) *Preliminary Report on Trends and Developments in Higher Education in the Europe Region*, для 6-й сессии консультационного совета UNESCO-CEPES и 2-й встречи регионального комитета по европейскому региону, посвященной Всемирной конференции по высшему образованию, 9–10 September 2002.

---

тельной тенденции к стандартизации, тем не менее другие видят в них оправданную попытку достичь прозрачности в лабиринте агентств и процедур по обеспечению качества. Последние, как и в целом системы высшего образования Европы, требуют прозрачности, сопоставимости, сравнимости, расширения возможностей обмена «лучшей практикой», общих критериев в целях обеспечения взаимного признания процедур. Вместе с тем следует избежать унификации национальных систем высшего образования, сохранить их позитивные уникальные черты и конкурентоспособность, создавать единый рынок образования без господства монополий.

#### *6.1.2 Основные сведения*

- Расширение автономии обычно означает большую степень независимости от государства, которая, однако, сопровождается ростом влияния других заинтересованных кругов общества, наряду с расширением внешних процедур обеспечения качества и усилением механизмов финансирования, основанного на результатах (менеджмент по результатам).
- Все страны, подписавшие Болонскую Декларацию, создали или создают органы, которые отвечают за внешний контроль качества в той или иной его форме.
- В настоящее время 80% вузов Европы проходят процедуры внешне-го обеспечения качества (оценка качества или аккредитация).
- Размывается граница между процедурами аккредитации в странах-кандидатах и оценкой качества в странах ЕС: в Восточной Европе наблюдается растущий интерес к аккредитации и использованию критериев и стандартов. В странах Западной Европы расширяется использование процедур оценки, ориентированных на улучшение.
- По заявлениям ответственных органов и большинства вузов, основная функция внешнего обеспечения качества (оценки качества или аккредитации) заключается в повышении качества. Только в ответах из Франции, Словакии и Великобритании подотчетность обществу упоминается более часто, чем повышение качества. Даже органы аккредитации, которые традиционно более ориентированы на подотчетность, в последние годы делают основной упор на повышение качества.
- Высшие учебные заведения, в целом, положительно оценивают внешние процедуры качества. По мнению вузов, эти процедуры способствуют повышению институциональной культуры качества.
- Два недавних сравнительных исследования показали, что среди органов контроля качества смягчается противопоставление между институцио-

нальной и программной ориентированностью. Органы контроля качества постепенно фокусируются одновременно на обоих направлениях.

- Внутренние процедуры обеспечения качества распространены в той же степени что и внешние. Чаще всего они фокусируются на преподавании. 82% руководителей вузов отмечают, что у них используются внутренние процедуры мониторинга обучения. 53% вузов используют внутренние процедуры для мониторинга научных исследований. Только четверть вузов занимается мониторингом других аспектов деятельности.
- Министерства, конференции ректоров, вузы и студенты, как правило, отдают предпочтение взаимному признанию национальных процедур обеспечения качества, а не общим европейским структурам. Тем не менее объекты и бенефициарии оценки качества и аккредитации, а также сами высшие учебные заведения в значительной степени более расположены к общим структурам и процедурам, чем национальные действующие лица (акторы). Почти половина вузов положительно отнеслась бы к созданию панъевропейского органа аккредитации.

#### *6.1.3. Задачи на будущее*

- Освобождение вузов из-под опеки государства увеличит автономность институтов и высвободит инновационный потенциал университетов только в том случае, если взамен этой опеки они не получат механический и упрощенный мониторинг результатов деятельности или навязчивое внимание других заинтересованных кругов с более краткосрочными перспективами.
- Эффективность процедур оценки качества будет зависеть в большой мере от того, в какой степени они учитывают взаимосвязи между обучением и исследовательской работой, а также другие аспекты институционального управления. Как комплексные системы университеты не могут реагировать на проблему из одной области, косвенно не затрагивая при этом других областей.
- Подобным же образом эффективность и отдача вложений в проверки качества будет зависеть от взаимодействия и координации между национальной и европейской подотчетностью и национальными и европейскими процедурами обеспечения качества. Большое значение при этом имеют механизмы финансирования высших учебных заведений.
- Основной проблемой для обеспечения качества в Европе является прозрачность, обмен передовым опытом и выработка общих критериев, что обеспечивало бы возможность взаимного признания процедур контроля качества, сохраняя при этом их многообразие и конкуренцию.

## **6.2. Образование в течение всей жизни: старые и новые вызовы для высших учебных заведений**

*«Образование через всю жизнь является существенным элементом Европейского пространства высшего образования. В Европе будущего, где общество и экономика базируются на знаниях, стратегии образования через всю жизнь необходимы, чтобы противостоять вызовам конкурентной борьбы и новых технологий, обеспечить общественное согласие, равные возможности и высокое качество жизни» (Прага, 2001)*

### **6.2.1. Анализ**

#### **6.2.1.1. Контекст и определения**

Недавнее бурное распространение термина «образование в течение всей жизни» может создать впечатление, что мы имеем дело с новым явлением. На самом деле идея образования в течение всей жизни так же стара, как человечество. Даже его связь с высшим образованием можно проследить более чем на 2300 лет назад, так как уже в академиях Платона стремились привить студентам то, что теперь называется «научением учиться», побуждая их думать об учении как о процессе, который продолжается всю жизнь и требует постоянной заботы и внимания. В современную эпоху в растущем университетском секторе и вне его стало развиваться то, что можно назвать подмножествами образования в течение всей жизни, а именно: непрерывное образование, образование для взрослых и непрерывная профессиональная подготовка. В ряде стран Северной Европы сильны традиции «широкого образования для взрослых» (например, в Дании, Швеции и Финляндии), расширяющего общее образование индивидов; в других странах основной упор делается на непрерывную профессиональную подготовку. Во Франции, например, подобная система ведет свое начало от времен Французской Революции<sup>106</sup>. Однако подъем дальнейшего образования в 70–80-х годах 20 века, а также бурное развитие ОЧЖ в последующие годы – это поразительное явление как с точки зрения быстрого расширения потребительского спроса, так и с точки зрения политического осознания. Уникальность явления в том, что оно отражает глубокие изменения в статусе знания и навыков в обществе, такие изменения, которые затрагивают университеты в большей степени, чем их руководители сегодня могут воплотить в жизнь. Уже в 1996 году последнее исследование Eurobarometer показало, что 70% всех опрошенных хотят продолжить обучение и подготовку в течение своей жизни, 56%

<sup>106</sup> Jallade, J.-P. (2000) From Continuing Education to Lifelone learning: A survey of current practice in four French universities (Paris: Centre for Social morphology and Social Policy), p.5.

считают образование и подготовку потребностью, 80 % полагают, что дальнейшее обучение будет способствовать их карьере, а 72% – личной жизни<sup>107</sup>.

Прежде чем приступить к анализу основных тенденций образования в течение всей жизни в высшем образовании, необходимо дать соответствующие определения. Хотя образование в течение всей жизни, безусловно, включает все ступени и уровни образования, от дошкольного до высшего и послевысшего образования, его использование в контексте высшего образования чаще всего связывается с непрерывным образованием и/или с образованием для взрослых. Как указывает Е. Томас в своем сравнительном исследовании университетского дальнейшего образования, определения понятий «дальнейшее образование» и «образование в течение всей жизни» в разных странах Европы существенно различаются. В самом деле, отчеты всех стран для вышеупомянутого исследования начинаются с собственного определения этих понятий во избежание путаницы<sup>108</sup>. В отношении сектора высшего образования можно сказать, что споры об образовании в течение всей жизни являются дальнейшим развитием более старой дискуссии о дальнейшем образовании и образовании для взрослых. В случае дальнейшего образования акцентируется тот факт, что получение образования возобновилось после промежутка времени, следующего за не прерывавшимся первоначальным образованием. Образование для взрослых охватывает все виды деятельности по обучению и подготовке, предпринятые взрослыми для профессиональных целей, включая общее образование, профессиональную подготовку и обучение на базе предприятия в продолжение всей производственной (трудовой) деятельности.

**Дальнейшее образование, образование для взрослых и образование в течение всей жизни ставят своей основной задачей обеспечить гибкий доступ к предоставляемым курсам обучения (в том числе и для обучающихся без формального высшего образования или даже со степенями средней школы), а также соответствие различным профилям и уровням подготовки своих студентов.** В ряде стран дальнейшее образование уже предусматривает упор на потребности обучающихся, хотя только в зачаточном виде. Действительно, некоторые представители высшего образования считают, что всеобъемлющий характер термина «образование в течение всей жизни» препятствует его использованию в качестве концептуального, поэтому предпочитают в контексте высшего образования термин «даль-

---

<sup>107</sup> Данные исследования Eurobarometer приведены в: Osborne, M.J. and Thomas, E.J. (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent* (Leicester: NIACE), Chapter 1.

<sup>108</sup> Osborne, M.J. and Thomas, E.J. (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing education in the Universities of Europe* (Leicester, NIACE).

нейшее образование», который включает в себе обновление навыков, т.е. экономическую повестку, и включение взрослых без официальных степеней, т.е. повестку социальной справедливости.

«Добавленной ценностью» нового термина «образование в течение всей жизни» можно назвать особое внимание к многообразию контекстов, в которых может иметь место обучение (в том числе и неофициальное), как с точки зрения этапов жизни (обучение, проходящее через всю жизнь), так и с точки зрения различных сфер жизни (обучение, охватывающее всю жизнь). Как отмечает Э. Томас, когда несколько международных организаций, таких, как ЮНЕСКО и Совет Европы, предложили свои определения образования в течение всей жизни, самым продуманным определением этого понятия оказалось то, которое выдвинула Европейская Комиссия в своем Меморандуме после обширных консультаций с государствами-членами и государствами-кандидатами на вступление в ЕС<sup>109</sup>. Образование в течение всей жизни определяется как: «Вся учебная деятельность, осуществленная в продолжение жизни с целью улучшения знаний, навыков и компетенций в рамках личной, гражданской, социальной и связанной с занятостью перспективы»<sup>110</sup>.

#### 6.2.1.2. Новый акцент на потребности обучающихся

Все последние определения образования в течение всей жизни демонстрируют парадигмальный сдвиг от преподавания к обучению, что было отмечено в докладе OECD (1996 год): акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение<sup>111</sup>. Главным при формировании предложения в области образования должны быть потребности и устремления студентов, а не цели и принципы академического персонала. Как и следовало ожидать, в такой ориентации на спрос одни представители высшей школы видят возможности, а другие – угрозы<sup>112</sup>. Сторонники ориентации на спрос видят в образовании в течение всей жизни ключ, открывающий двери высших учебных заведений потребностям общества. Критики опасаются, что такая ориентация нанесет ущерб необходимой дистанцированности университетов и их уникальной способности думать впереди общества, вне пределов спроса и рынков. Вот почему дискуссии, посвященные данному типу образования, часто выявляют более широкие и более глубокие проблемы, чем

<sup>109</sup> E.J. Thomas in: Osborne, M.J. and Thomas, E.J. (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent*, Chapter 1.

<sup>110</sup> European Commission (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality COM* (2001), 678 final (Brussels: Commission of the European Communities), p.9.

<sup>111</sup> OECD (1996) *Lifelong learning for All* (Paris, OECD). Quoted in: Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. (2001) Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities, *European Journal of Education*, Vol. 36, No.3, p.345.

<sup>112</sup> Mora, J.G. and Vidal, J. (2000) Lifelong Learning in Spanish Universities: the market inside a public system, *European Journal of Education*, Vol. 35, pp. 317-327.



те, которые обычно стоят перед вузами, а именно конфликт между адекватностью предоставления высшего образования и необходимой дистанцированностью, которая составляет ядро уникальности университета как института.

Безусловно, сосредоточение внимания на обучающихся предполагает, что они способны определять свои учебные потребности и следить за своим прогрессом, для чего им нужна поддержка учебных заведений. Интересными шагами в этом направлении являются схема VAP во Франции («Validation des acquis professionnels», то есть аккредитация предшествующего опыта, достижений и обучения, также известная как APEAL или APL в других контекстах) и договорные учебные планы в Открытом Университете в Великобритании<sup>113</sup>. Для Болонского процесса сфокусированность образования в течение всей жизни на обучающихся и на многообразии их потребностей является подтверждением общей тенденции повышенного внимания к учебным процессам и к студентоцентрированным подходам в разработке учебных программ. Новый упор на навыки и компетенции, ставший главной темой ряда национальных и европейских дискуссий о реформировании программ обучения (особенно в Ирландии, Великобритании, Дании, и в контексте проекта «Tuning», упомянутого в разделе 5.1), может помочь развитию и интеграции образования в течение всей жизни в университетах и наоборот. Действительно, так называемое научение учиться – это не только сердце стратегий подобного типа образования, но неотъемлемая часть того перечня результатов обучения, которые формируются в качестве эталонных характеристик для различных предметов как на национальном, так и на европейском уровне.

#### 6.2.1.3. Последние тенденции: активность в формировании политики

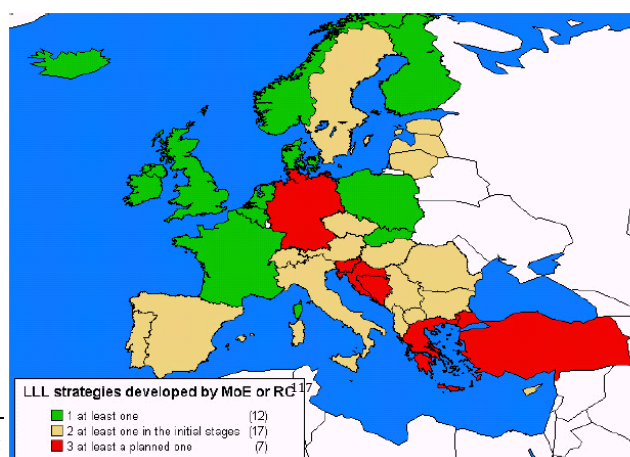
Поскольку образование в течение всей жизни стало одним из направлений действий в рамках Болонского процесса только в Праге, возможности для сравнительного анализа пока невелики. Тем не менее за последние два года различные события на европейской сцене выдвинули вопросы этого типа образования на передний план. Большинство наблюдателей отмечает **заметное расхождение между высоким уровнем активности с точки зрения формирования политики** (чем последние два года занимались мно-

---

<sup>113</sup> See *Lifelong Learning in European Universities: Institutional Responses*, *European Journal of Education* (2001) Vol. 36, No.3. In particular: Jallade, J.-P., From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities, pp. 291-304, Henkel, M., The UK: the home of the lifelong learning university? pp. 277-290, as well as Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities, p.348.

гие действующие лица в Европе), с одной стороны, и **сравнительно медленным прогрессом на уровне высшей школы**, – с другой. Но институциональное развитие и национальные стимулы тесно связаны (см. п. 6.2.1.4 ниже). Действительно, организация образования в течение всей жизни в высших учебных заведениях существенно затруднена национальными условиями. Такими ограничивающими факторами могут быть, например, уменьшение или замораживание правительственных субсидий на высшее образование в целом, требование расширить предоставление систематического обучения из-за растущих показателей участия в высшем образовании в Европе, необходимость повысить эффективность научных исследований как решающего условия высокой репутации высших учебных заведений, особенно университетов.

Потребность в определении национальной политики не вызывает сомнений. Это всячески подчеркивалось в ходе консультаций по подготовке Меморандума Европейской комиссии об образовании в течение всей жизни (ноябрь 2000 года)<sup>114</sup>. Исследование *Тенденции III* показывает, что в 2003 году большинство стран либо уже разрабатывают стратегии в этой области, либо имеют такое намерение. Подобная политика уже существует в трети стран-подписантов Болонской декларации, а именно: в Ирландии, Великобритании, Норвегии, Финляндии, Дании, Исландии, Нидерландах, Бельгии, Франции, Польше и Словакии. Пока неясно, в какой степени такая политика направлена на высшее образование или определяет конкретную роль различных секторов в развитии образования в течение всей жизни.



<sup>114</sup> Европейская комиссия  
 клики стран на Меморандум см.

[www.europa.eu.int/comm/education/life/consultation\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/consultation_en.html). Европейская комиссия организовала в 1996 г. Год образования в течение всей жизни в Европе с многочисленными мероприятиями, семинарами, телепередачами. Меморандум может рассматриваться как развитие европейского диалога, инициированного в 1996 году, и его выводов, принятых Советом ЕС

<sup>115</sup> Стратегии, разработанные министерством образования или конференцией ректоров; Хотя бы одна; Хотя бы одна на начальной стадии; Хотя бы одна запланирована

**Рис. 16.** Стратегии образования в течение всей жизни, разработанные на национальном уровне

**Источник:** Тенденции III, данные 2003 года.

Трудно установить, являются ли намерения определить политику прямым результатом Меморандума Еврокомиссии и интенсивных национальных консультаций, последовавших за его публикацией. Конечно, в некоторых странах такая политика была выработана еще до Меморандума, особенно в тех, которые сообщают о наличии такой политики (рис. 16). Кроме того, Меморандум Еврокомиссии следует рассматривать в контексте ряда попыток международных органов привлечь внимание к этому типу образования. Наиболее эффективной здесь оказалась Европейская Комиссия, которая добилась получения откликов от тех, кто определяет национальную политику. Еще в конце 1960-х в Совете Европы, ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития практически одновременно возникла концепция «повторяющегося образования», «образования для взрослых» и «*éducation permanente*». Центральной идеей этой концепции стало развитие согласованных стратегий предоставления возможностей для образования и подготовки индивидуумов в продолжение всей их жизни<sup>116</sup>. Через одно поколение доклад ЮНЕСКО об образовании для 21-го столетия продемонстрировал центральную роль обучения в складывающихся обществах знаний, акцентируя роль учреждений высшего образования. Доклад рассматривался авторами как «утопия», необходимая, чтобы мобилизовать истощающиеся силы образовательного сообщества или убедить тех, кто принимает решения в странах с недостаточными ресурсами, вкладывать больше капитала в образование»<sup>117</sup>. Впоследствии, на Всемирной Конференции по Высшему образованию (1998), организованной ЮНЕСКО, принципы образования в течение всей жизни были включены в различные установки и предложения как «один из главных вызовов и миссий высшего образования на данном этапе истории» (ЮНЕСКО, 1998). Тем временем Организация экономического сотрудничества и развития перешла от концептуального подхода к эмпирическим исследованиям и приняла термин «образование в течение всей жизни», чтобы придать особое зна-

<sup>116</sup> J.-P. Jallade, and J.-G. Mora, (2001) Lifelong learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol. 36, 3, p. 362.

<sup>117</sup> J.-P. Jallade and J.-G. Mora, *op. cit.*, p. 363.

чение формальному и неформальному обучению в разных условиях. Была акцентирована совместная ответственность за организацию, управление и финансирование систем обучения.

Однако самый сильный импульс формированию политики был дан в ходе консультаций по Меморандуму Еврокомиссии (2001 год), в которых участвовали 12 000 граждан из всех государств – членов ЕС и кандидатов на вступление. Консультации выявили единство мнений относительно долгосрочных целей. К этим целям относятся: регулярное обновление навыков, способствующее экономическому росту, устранение низкого образовательного уровня, борьба за социальное единство, а также создание основы для более активной гражданской позиции<sup>118</sup>. Кроме того, были определены шесть основных элементов согласованных и всеобъемлющих стратегий образования в течение всей жизни:

- Партнерство между структурами, ответственными за принятие решений и государственными провайдерами, властями и частным бизнесом;
- Понимание потребности в обучении, включая переопределение базовых навыков;
- Адекватное обеспечение ресурсами, в том числе существенный рост государственных и частных инвестиций в обучение и обеспечение их эффективного распределения;
- Облегчение доступа к учебным возможностям, включая удаление препятствий к доступу;
- Развитие культуры обучения;
- Обеспечение качества предоставления образования и мониторинг достижений через систему показателей.

Интересно отметить, что консультации по Меморандуму также показали, что многие национальные стратегии носят противоречивый характер. **Потенциально противоречивые аспекты большинства национальных стратегий обусловлены сосуществованием в них двух повесток дня: социального включения и экономической конкурентоспособности.** В то время как социальное включение акцентирует гибкий доступ и многообразие критериев для различных профилей обучающихся, а знания способствуют интеграции в общество, повестка дня конкурентоспособности сосредото-

---

<sup>118</sup> Эти цели не только подчеркиваются в национальных отчетах о результатах консультаций по Меморандуму Еврокомиссии см. [http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what\\_islll\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what_islll_en.html)), но и подтверждены в недавно опубликованном тематическом обзоре OECD по образованию для взрослых: *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices* (2003). См. Также <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>.

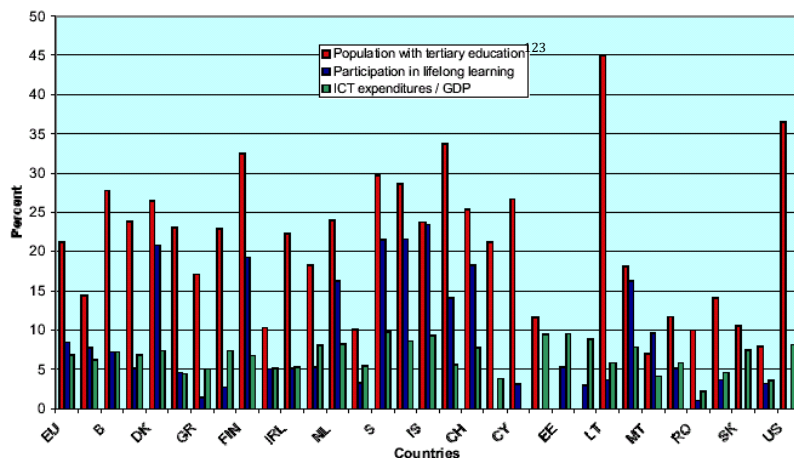
чена на отличном качестве и эффективности обновления знаний и навыков. Здесь знания часто играют противоположную роль – вызывают исключение и стратификацию в обществе и между обществами. Если на повестку дня конкурентоспособности накладывается ограниченность национальных бюджетов, образование в течение всей жизни, предоставляемое университетами, может отказаться от социального включения. В работе Б. Асклинга и др. показано, каким образом это воздействует на университеты: «С одной стороны, открытый доступ должен создавать условия для большего социального включения и единства и обеспечивать более высокую степень равенства и социального участия. С другой стороны, приобретение и обновление знаний посредством данного типа образования – это часть развивающегося рынка, на котором эффективность затрат, формирование доходов и конкуренция играют главную роль. Для университетов это означает, что, выполняя свои обязательства перед поручителями (государством), они должны «производить» хорошо подготовленных студентов, а из-за экономических ограничений – быть эффективными (иметь высокую норму пропускной способности). Чем больше осмотрительности они будут проявлять, отбирая студентов с хорошо известными и заслуживающими доверия вступительными квалификациями, тем лучше. Таким образом, распределение знаний становится избирательным»<sup>119</sup>.

Предположение, что **между социальной политикой включения и экономической конкурентоспособностью не должно быть противоречия**, было выдвинуто в недавно опубликованном Тематическом Инновационном Табло Европейской Комиссии (генеральная дирекция по исследованиям, 2002 год). Действительно, табло подтверждает наличие корреляции (замеченной уже в 2001 году) между показателями участия и образования в течение всей жизни, с одной стороны, и общим инновационным потенциалом данной страны, – с другой. Если взять диапазон показателей в целом, то страны, «наиболее успешные» в сфере этого типа образования (Швеция, Дания, Нидерланды и Финляндия, см. рис. 17 ниже), отличаются и высокой эффективностью инновационной деятельности<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. (2001) Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities, *Lifelong Learning in European Universities: Institutional Responses, European Journal of Education* (2001) Vol. 36, No.3., p.345.

<sup>120</sup> European Commission (2002) *Thematic Innovation Scoreboard – Lifelong learning for innovation*, available at <http://trendchart.cordis.lu/Reports/Documents/reports5.pdf>.



**Рис. 17.** Участие в высшем образовании, образовании в течении всей жизни и расходы на информационно-коммуникационные технологии

**Источник:** Европейское инновационное табло, 2002 год, публикация Генеральной дирекции по исследованиям Еврокомиссии

Для наших целей важно отметить, что основная часть действий, реализуемых на европейском и национальном уровнях, не нацелена на сектор высшего образования как таковой. Большинство сегодняшних действий ЕС вытекают, главным образом, из стратегий занятости и европейской социальной повестки дня, а не из системы образовательных программ с ее курсом в области высшего образования. Как было указано в ходе консультаций по Меморандуму Еврокомиссии, проводимых EUA для университетов, часть общей проблемы для вузов состоит в том, что их институциональные ограничения никак не учитываются при определении курса действий<sup>122</sup>. Показатели качества, недавно разработанные на европейском уровне (например, новые навыки для общества обучения, научение учиться, культурные и социальные навыки, доступ, участие, инвестиции, стратегии, руководство и консультирование, аккредитация и сертификация, обеспечение качества и т.д.), вполне подходят для оценки вузами своего прогресса в области образования в течение всей жизни, но для этой цели они должны быть соответствующим образом интерпретированы<sup>123</sup>. Без конкретных мер и стимулов вузы, скорее всего, не смогут увеличить предложение этого типа образования, поскольку требования расширить и реформировать традиционное обучение и исследовательскую деятельность трудно выполнимы в условиях урезания бюджетов.

<sup>121</sup> Population with tertiary education – Население с высшим образованием

Participation in lifelong learning – Участие в обучении через всю жизнь

ICT expenditures / GDP – Расходы на информационно-коммуникационные технологии / ВВП

<sup>122</sup> Mary O'Mahony (2001) *The Memorandum on Lifelong Learning: results of the EUA Consultation*, EUA.

<sup>123</sup> European Commission (2002) *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators*. Report based on the work of the Working group on Quality Indicators (Brussels: Eur. Com., DG EAC).

#### 6.2.1.4. От политики к институциональным реалиям

В свете такого активного формирования политики на международном и национальном уровне, что можно сообщить о развитии образования в течение всей жизни в высших учебных заведениях?

Прежде всего, следует отметить, что на быстро расширяющемся рынке, вузы Западной Европы, по которым имеются такие сведения, не являются самыми большими энтузиастами дальнейшего образования. Даже в Скандинавии и Великобритании, где предложение дальнейшего образования в университетах достаточно велико, в 1996 году все колледжи дальнейшего образования и университеты вместе обеспечили только 10% потребности в дальнейшем образовании в этих странах. Остальная часть приходится на долю работодателей и частных учебных компаний<sup>124</sup>. Такая слабая вовлеченность в данный сектор может быть частично объяснена недостатком внимания к «добавленной ценности» университетов по сравнению с другими провайдерами и, как правило, недостаточной осведомленностью и опытом в области маркетинга. Точно так же, национальные стратегии редко определяют или акцентируют специфическую роль учреждений высшего образования в предоставлении дальнейшего образования, дальнейшей профессиональной подготовки или образования в течение всей жизни. В любом случае эта задача лучше всего решается самими университетами. Здравый смысл подсказывает, что основополагающая роль университетов как форпостов науки и техники также делает их наиболее надежными и востребованными провайдерами дальнейшего образования по самым современным областям науки. Кроме того, традиционная роль университетов как арены критики для новых идей и выработки сценариев будущего социального развития дают им привилегию предложить эту арену для широких заинтересованных кругов, стремящихся получить доступ к самым информированным и дифференцированным суждениям по важнейшим социальным и политическим проблемам. Но действительно ли университеты играют такую роль? Это зависит в большой степени не только от национальных или региональных стимулов. Нужно отметить, что существующие в сегодняшней Европе стимулы больше способствуют обновлению навыков для профессионального развития, а не реализации других возможных измерений образования в течение всей жизни. Так, например, программа «Либеральное образование для взрослых» (то есть общее образование для взрослых) переживает тяжелые времена, несмотря на свои давние

---

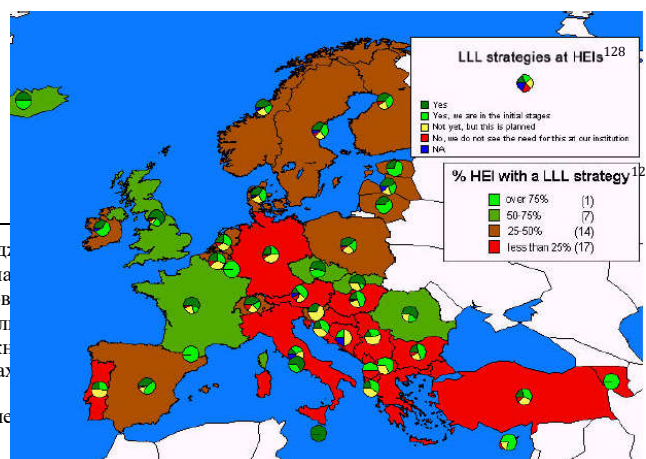
<sup>124</sup> Thomas, E.J. (1999) Current Issues in University Continuing Education, *Lifelong Learning in Europe*, 4(4), p.228.

традиции в ряде стран Северной Европы<sup>125</sup>. Действительно, в условиях активной рекламы многие европейские центры дальнейшего образования находятся под прессом необходимости сохранять уровень затрат или даже приносить прибыль.

Результаты данного исследования **показывают рост интереса к образованию в течение всей жизни на стратегическом уровне институционального развития**. По ответам вузов, более трети (35%) из них выработали общую стратегию, 26% имеют такое намерение, 31% находятся на начальной стадии разработки и только 5% не видят необходимости в этом (3% не ответили на вопрос). Лишь с небольшими отличиями между двумя секторами высшего образования (университеты разрабатывали стратегии несколько чаще вузов другого типа) можно сказать, что вузы, специализирующиеся в бизнесе и экономике, разрабатывают такие стратегии гораздо чаще (49%), чем технологические и инженерные вузы, и немного чаще среднего уровня (40%). Очевидно, лучшее определение целевых групп и партнерские отношения с внешними заинтересованными кругами помогают в развитии этого типа образования и формировании стратегий.

С точки зрения усредненного европейского уровня, показатели разных стран существенно различаются (рис. 18). Так, средний показатель заметно превышен в Чешской Республике, Франции, Дании, Финляндии, Литве, Польше, Румынии, Словакии, Швейцарии и Великобритании. Следует отметить, что все страны с национальными стратегиями отличаются превышающей средний уровень долей вузов, разрабатывающих стратегию ОЧЖ.

Великобритания, Исландия, Франция, Чешская Республика, Словакия и Румыния показывают наивысший процент вузов со стратегиями образования в течение всей жизни. Напротив, Германия, Австрия, Италия, Венгрия, Турция, Румыния и страны Юго-Восточной Европы имеют самый низкий процент вузов, применяющих стратегию в этой области.



<sup>125</sup> Как отмечает Алан Роджерс, во многих обществах Западной Европы находится в привилегированном положении. Основные социальные элементы социализации направлены на расширение возможностей.

<sup>126</sup> Стратегии ОЧЖ в вузах Европы: Ответа нет

<sup>127</sup> Доля вузов со стратегиями

ния в Великобритании, как и в профессиональном образовании. Профессиональное образование способствует росту и минимизации о пользе преобладает (eaching Adults, 3<sup>rd</sup> edition).

мы не видим в этом необхо-



**Рис. 18.** Доля вузов,  
имеющих стратегию обучения через всю жизнь

**Источник:** Тенденции III, данные 2003 года.

К сожалению, в рамках настоящего исследования не были получены сведения о содержании и эффективности таких стратегий. Однако можно найти некоторые данные относительно стимулов для развития этого типа образования в вузах. В ряде западноевропейских стран выделяются финансовые средства для новых проектов в данной сфере. Например, в Финляндии обеспечивается финансирование «по результатам» в целях стимулирования высококачественного образования для взрослых и инновационных проектов.

Франция, где гибкий доступ является ядром политики, принцип признания предыдущего обучения и персонального опыта студентов был расширен и теперь будет широко применяться в вузах. В Великобритании выделяются дополнительные стипендии студентам, обучающимся неполный день, и родителям студентов, возобновляющим высшее образование. В странах Восточной Европы финансовые стимулы более редки и ограничены.

Интересно, что большинство опрошенных представителей студентов отмечают изменения за последние три года в позициях вузов своих стран.

Почти половина представителей студенчества говорят о сдвигах, касающихся курсов для нетрадиционных групп обучающихся, и свидетельствуют о большой поддержке культуры среди студентов «учить учиться». Однако были замечены лишь небольшие изменения в методиках преподавания или в политике доступа.

Заметным аспектом этого типа образования, безусловно, является **хорошо развитый диалог с заинтересованными кругами**. Что касается сотрудничества с заинтересованными кругами на рынке труда, такими, как бизнесмены, профессиональные ассоциации, работодатели, то две трети европейских вузов оказывают им содействие и откликаются на их нужды. Почти половина (49%) вузов инициировали совместные программы, причем в

Финляндии, Исландии, Швеции, Норвегии, Эстонии, Франции, Ирландии и Великобритании этот процент существенно выше. Несмотря на большую профессиональную ориентированность многих неуниверситетских учебных заведений, сотрудничество с другими заинтересованными сторонами больше развито в университетах, чем в вузах другого типа. Исключение здесь составляют вузы Нидерландов, Болгарии, Венгрии, Турции и Германии. Как и ожидалось, высшие учебные заведения, специализирующиеся в бизнесе и экономике, сотрудничают с внешними заинтересованными кругами более интенсивно, чем вузы другого типа.

Здесь следует указать на проблемы, связанные с рыночной ориентацией предоставления подобного образования, названные в недавно проведенных сравнительных исследованиях. Чаще всего указывается проблема равенства доступа.

J.-P. Jallade

и

J.-G. Mora отмечают, что как следствие серьезных трудностей на рынках труда в 80-х и 90-х годах, задача обеспечения равного доступа постепенно вытеснялась в университетах более ориентированными на карьеру целями<sup>128</sup>. В Испании, например, такое образование предоставляется, в основном, на базе государственных университетов, но функционирует как частная система. Студенты должны вносить полную стоимость обучения, а стипендии выделяются редко<sup>129</sup>. Все больше и больше высших учебных заведений в Европе ориентируют свои предложения, главным образом, на работников, нуждающихся в обновлении своих навыков. Делается это для того, чтобы ограничить расходы или даже извлечь прибыль из своей деятельности в сфере дальнейшего образования. В Восточной Европе обновление навыков выдвигается на первый план особенно настойчиво из-за огромного спроса на квалифицированную рабочую силу в новых областях, наблюдаемого после 1989 года. Во многих европейских странах (восточных и западных) отмечается также недостаток государственного финансирования этого типа образования. Последний подготовленный OECD обзор образования для взрослых, который охватывает всех поставщиков (а не только вузы) в восьми западноевропейских странах и в Канаде, позволяет видеть, что более 50% обучающихся осуществляют подготовку при поддержке работодателей, а работодатели предпочитают делать инвестиции, от которых можно ожидать высокой доходности. Таким образом, обучение ориентируется на работников, уже имеющих квалификацию и достаточно высокий профессиональный статус в больших компаниях, оставляя за бортом низкоквалифицирован-

<sup>128</sup> J.-P. Jallade and J.-G. Mora, J.-G. (2001) Lifelong learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol.36, 3, p.372.

<sup>129</sup> J.-G. Mora (2001) Lifelong Learning Policies in Spanish Universities, *European Journal of Education*, Vol. 36, pp. 317-328.

ных работников или работников старшего возраста, людей из небольших компаний или работающих по временным контрактам<sup>130</sup>. Недостатком увеличивающейся рыночной ориентации является упор на платных студентов и, как следствие, – менее регулируемое и потому менее строгое отношение к обеспечению качества образовательных услуг.

Европейское сотрудничество в этой сфере пока развито недостаточно, включая области преподавания и научных исследований. В силу этого перспектива создания «Европейского пространства образования в течение всей жизни», пропандируемое Европейской Комиссией, кажется намного более отдаленной, чем построение Европейского исследовательского пространства, инициированное Еврокомиссией, или формирование Европейского пространства высшего образования, предложенное на межправительственном уровне. Следует отметить, что интенсивность сотрудничества между европейскими вузами в разработке и предоставлении курсов или модулей (упоминается 25% вузов) очень симметрично отражает национальную поддержку. Министерства Австрии, Дании, Финляндии, Латвии, Литвы, Польши, Мальты и Испании (т.е. четверти всех Болонских стран) сообщают об активной поддержке европейского сотрудничества. В этой связи интересно отметить, что в данных странах выше среднего и процент вузов (33–50%, по сравнению со средним показателем в 25%), взаимодействующих друг с другом как части европейской сети. В целом, однако, сотрудничество в разработке курсов более распространено на местном или национальном уровне (52%). Можно даже сказать, что в сфере образования в течение всей жизни оно развито меньше, чем в областях других базовых компетенций вузов. 38% вузов не сотрудничают с другими вузами в этой области вообще, так как или предпочитают действовать независимо от других вузов в разработке своих предложений, или не предлагают соответствующих курсов.

Несколько **европейских сетей** и их последние проекты составляют заметное исключение на фоне недостаточно активного сотрудничества в университетском образовании в течение всей жизни. Один из примеров – EUCEN (Европейская университетская сеть дальнейшего образования) с проектом «TRANSFINE» (Перенос между официальным, неофициальным и неформальным образованием), в рамках которого разрабатываются европейские процедуры оценки, аккредитации и признания предшествующего обучения<sup>131</sup>. Признание того факта, что обучение, по ценности равное университетскому, может иметь место вне университетов и что новое знание можно производить также за их

<sup>130</sup> OECD (2003) *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices* (Paris: OECD). Highlights: <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>, p.5.

<sup>131</sup> Подробности см. [www.eucen.org](http://www.eucen.org)

пределами, нарушило давнюю традицию, когда именно университеты решали, **что** составляет ценное знание, в дополнение к его сохранению, распространению и передаче следующему поколению<sup>132</sup>. Монополия университетов на производство знаний высшего уровня оспаривается для того, чтобы должным образом оценить многообразие и важность учебных контекстов. Цель проекта состоит в сравнении существующих практик ряда стран Европы и создании европейской структуры для процедур аккредитации и признания предшествующего обучения в университетах. Это является серьезным вызовом не только из-за значительных различий в Европе, но также из-за того, что в некоторых странах, например в Германии и Италии, законодательство ограничивает деятельность университетов в этой области. Другой недавно запущенный проект сети EUCEN направлен на принятие новых мер по обеспечению и повышению качества, позволяющих учитывать новые практики, такие, как услуги по руководству, аккредитация предшествующего обучения, открытое и дистанционное обучение, а также индивидуальные или заказные программы обучения. Цель финансируемого ЕС проекта под названием EQUIPE (Европейское качество индивидуализированных путей обучения) – развитие сетевых инструментов, предназначенных для проектов поддержки качества в университетском обучении для взрослых.

Другой пример европейской сети сотрудничества, фокусирующейся на образовании в течение всей жизни в высших учебных заведениях, – это финансируемая ЕС тематическая сеть «NUCE», которая проводит работу по сравнению и накоплению лучших методов в дальнейшем образовании в университетах Европы. Делается с помощью национальных информационных центров каждой страны.<sup>133</sup> Последнее по времени заметное достижение этой сети – сравнительное исследование дальнейшего образования в Европе, подготовленное Э.Д. Томасом и другими авторами (см. выше). Ряд стратегических университетских сетей учредили рабочие группы по электронному обучению, которые в перспективе планируют разработку совместных модулей для этих областей (например, Всемирная сеть университетов, COIMBRA GROUP, CLUSTER, Лига IDEA). Однако работа по совместному предоставлению обучения находится, в основном, на начальной стадии.

Судя по всему европейское сотрудничество заметно не сказывается на развитии этого типа образования. В то же самое время реформы структуры степеней в Европе действительно воздействуют на него во многих высших учебных заведениях. 39% руководителей вузов считают, что введение новых

<sup>132</sup> Pat Davies (2003) Assessment and accreditation of informal and non-formal learning at universities: a summary of issues. [www.eucen.org](http://www.eucen.org).

<sup>133</sup> См. [www.thenuce.net](http://www.thenuce.net)

структур степеней затрагивает также и разработку программ и модулей образования в течение всей жизни.

**Почти две трети вузов используют информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для поддержки организации и предложения подобных образовательных услуг**, чаще всего (60% вузов) для курсов, преподаваемых на месте. Примерно 41% вузов применяют ИКТ для поддержки «виртуальной мобильности» персонала и студентов, еще 37% используют новые технологии для совместных программ с другими учебными заведениями или заинтересованными сторонами. В Германии, Италии, Польше и особенно в Турции показатель использования ИКТ в образовании в течение всей жизни ниже среднего уровня. Национальная поддержка использования ИКТ является широко распространенной, о ней сообщают 17 стран, подписавших Болонскую Декларацию.

В Великобритании осуществляется проект «Электронные университеты». Цель проекта – стимулировать высшие учебные заведения к совместной работе с тем, чтобы уменьшить издержки на разработку материалов для электронного обучения и таким образом устранить барьеры для выхода на рынок.

Что касается организации и управления в университетском контексте, очевидно, что наиболее существенная проблема здесь – **отсутствие интеграции предоставления образования в течение всей жизни** с общими стратегиями, базовыми процессами и процессами принятия решений в высших учебных заведениях. Даже в тех странах, где дальнейшее образование играют важную политическую роль и где созданы стимулы для их развития (Франция, Великобритания и Финляндия), центры дальнейшего образования не всегда признаются на равных основаниях с другой преподавательской и исследовательской деятельностью университетов.

Причинами низкого статуса и малой значимости образования в течение всей жизни в университетах могут быть:

- ощущение, что обеспечение качества преподавателей и курсов осуществляется менее строго, чем для традиционного базового предложения университетов;
- менее активная связь этого типа образования с исследовательской деятельностью в данной области;
- большие различия в подготовке преподавателей, ведущих подобные курсы, которая может быть менее традиционной академической или даже вовсе неакадемической;

- относительно низкий статус «практики» как важной сферы «царства научного отражения»;
- отсутствие вознаграждений или стимулов (денежной прибавки или продвижения по службе) для той части академического персонала, который предлагает курсы дальнейшего образования в дополнение к своей основной преподавательской и исследовательской деятельности.
- недостаток интеграции содержания дальнейшего образования с другой преподавательской или исследовательской деятельностью<sup>134</sup>.

Так, комментарий Жалладе и Мора относительно проблем, с которыми сталкиваются активные организаторы данного типа образования во французских университетах, применимы к ситуации в большинстве высших учебных заведений Европы:

«Были затрачены серьезные усилия, чтобы сделать предложение образования в течение всей жизни более гибким, касается ли это концепций учебных программ, альтернативности предоставления или сертификации. Этот тип образования часто обеспечивается индивидуальными организаторами, которые жалуются на то, что вынуждены плыть против течения в институтах, не оказывающих им практически никакой поддержки. Эта проблема является как институциональной, так и финансовой. Задача высших учебных заведений в том, чтобы включить организацию, укрепление и использование этих ограниченных и часто уязвимых опытов в русло университетской политики. Другими словами, проблема состоит в создании единого потока»<sup>135</sup>.

Что касается примеров лучшей практики в университетах, то опубликованы очень немногие из них. Сборник лучших методов, подготовленный Европейской Комиссией и Eurydice, содержит очень немного примеров из сектора высшего образования<sup>136</sup>. Тем не менее недавно были изданы руководства, подготовленные на основе сравнительного анализа лучших институциональных практик в Европе. В руководствах предлагаются возможные подходы к политике и инструментам интегрирования дальнейшего образования в университет и даются некоторые основные принципы успешного

<sup>134</sup> Многие из этих проблем отмечались в докладе CRE к консультации университетов по Меморандуму об образовании в течение всей жизни, см. Mary O'Mahoney, *Consultation on the Memorandum on Lifelong learning*, 2001.

<sup>135</sup> Jallade, J.-P. and Mora, J.-G. (2001) Lifelong learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol.36, 3, p.372. По мнению Jallade and Mora, приведенному в национальном обзоре институциональных практик, во Франции только один университет предлагает развернутое ОЧЖ в университете.

<sup>136</sup> European Commission (2001) *Lifelong Learning Practice and Indicators. Commission Staff Working Document. Supporting Document to the Communication from the Commission Making a European Area of Lifelong Learning*; and Eurydice and CEDEFOP (2001) *National actions to implement lifelong learning in Europe* (Brussels: European Commission DG EAC).

развития интегрированного предложения образования в течение всей жизни: или дальнейшего образования<sup>137</sup>.

#### 6.2.2. Основные сведения

- Определение «образование в течение всей жизни» (ОТВЖ) и его связь с непрерывным образованием и образованием для взрослых до сих пор являются не очень четкими и различаются в разных национальных контекстах. «Образования в течение всей жизни» можно рассматривать как развитие идей, обсуждавшихся в ходе дискуссий о дальнейшем образовании и образовании для взрослых в том смысле, что дебаты фокусируются на вопросах о гибком доступе к курсам обучения и на попытках адекватного и оперативного реагирования на разнообразные профили и уровни подготовленности студентов. Во всех последних дефинициях образования в течение всей жизни акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение во всех контекстах и на всех стадиях жизни человека.
- Необходимость выработки национальной политики в сфере ОТВЖ не оспаривается. Это всячески подчеркивалось во время консультаций по выработке Меморандума Европейской комиссии (European Commission)s Memorandum on LLL, ноябрь 2000 г.) Исследование *Тенденции III* показывает, что в 2003 г. большинство государств либо разрабатывают соответствующие стратегии, либо намерены это сделать. Подобная политика уже существует в трети стран-подписантов Болонской Декларации (Ирландия, Великобритания, Норвегия, Финляндия, Дания, Исландия, Нидерланды, Бельгия, Франция, Польша, Словацкая Республика).
- Пока политика и практические действия, реализуемые на национальном и европейском уровнях, не нацелены на сектор высшего образования как таковой и не направлены на конкретную «добавочную стоимость» ОТВЖ или на условия его предоставления в вузах.
- На институциональном уровне Великобритания, Исландия, Франция, Чешская Республика, Словацкая Республика имеют наивысший процент вузов с выраженной стратегией ОТВЖ. Германия, Австрия, Италия, Венгрия, Турция, Румыния, а также страны Юго-Восточной Европы относятся к странам с самым низким процентом таких вузов.
- Большинство студенческих ассоциаций отмечают изменения позиций высших учебных заведений своих стран в отношении образования в течение всей жизни. Почти половина студентов говорят о сдвигах, касающихся курсов для нетрадиционных групп обучающихся. 1/3 свидетельствует о своей большой удовлетворенности куль-

<sup>137</sup> A.-J. Palomar and M. Parellada (2001) *Continuing Education in Universities: Policies and Instruments, Columbus Papers on University Management* (Paris: Columbus/ UNESCO). The NUCE (2003) *European University Continuing Education. The Managers' Handbook* ed. by Valerie Mitchell (The Nuce, SOCRATES Publications).

турой ОТВЖ. Не было замечено серьезных изменений в методиках преподавания или в политике доступа.

- Развитие ОТВЖ обнаруживает четкую рыночную направленность и хорошо развитый диалог с социальными партнерами. 2/3 европейских вузов обеспечивают консультирование по запросам, откликаются на нужды бизнеса, работодателей и профессиональных ассоциаций. Почти половина (49%) вузов инициировали совместные образовательные программы. В Финляндии, Испании, Франции, Швеции, Норвегии, Эстонии, Ирландии, Великобритании этот процент заметно выше. Однако склонность вузов к активному реагированию на нужды рынка выступает одной из причин критического отношения многих представителей академической общественности к подразделениям вузов, реализующим программы ОТВЖ.
- Европейские реформы структуры степеней оказали влияние на интерпретацию образования в течение всей жизни во многих высших учебных заведениях. 39% руководителей вузов считают, что введение новых структур воздействует на разработку программ и модулей ОТВЖ.
- Европейское сотрудничество в сфере создания курсов для ОТВЖ по-прежнему составляет скорее исключение, нежели правило.
- Обеспечение этого типа образования остается в общем маргинализированным, т.е. оно редко интегрировано в общие стратегии и ключевые процессы принятия решений. Даже в тех странах, где дальнейшее образование или образование в течение всей жизни играет важную политическую роль и где созданы стимулы для их развития (Франция, Великобритания, Финляндия), центры дальнейшего образования не всегда признаются на равных основаниях с другой преподавательской и исследовательской деятельностью университетов.

### 6.2.3. *Задачи на будущее*

- Большая часть национальных политик в сфере ОТВЖ включает два сосуществующих плана социального вовлечения: гибкий доступ и многообразие критериев для различных профилей обучающихся; экономическая конкурентоспособность на базе эффективной модернизации профессиональных навыков и знаний. Последний аспект зачастую финансируется и развивается в партнерстве с заинтересованными кругами работодателей. Если проблема конкурентоспособности не решается по причине дефицитов национальных бюджетов и не уравнивается правительственными стимулами, то ОТВЖ в университетах осуществляется без ориентации на более дорогостоящий социальный аспект.
- Чтобы позиционировать себя на расширяющемся рынке образовательных услуг и сделать более проявленной «добавочную стоимость» своего опыта, вузы должны прилагать больше усилий для



интеграции образования в течение всей жизни со своими основными процессами развития и политикой.

### **6.3. Развитие многообразия профилей**

*«Министры заявили о необходимости уделять больше внимания преимуществам Европейского пространства высшего образования с его учебными заведениями и программами различного профиля». (Прага, 2001 год).*

#### **6.3.1. Анализ**

Дифференциация профилей между высшими учебными заведениями и программами как мера, способствующая привлекательности и конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования, была признана лишь недавно и поэтому пока не вызвала широких целенаправленных действий. Разумеется, профилирование возможно лишь в том случае, если гарантируется автономия от государственного вмешательства в основные области, в которых университеты могут определять свои профили: учебные программы, области исследований, состав студентов и сотрудников. И это можно было бы признать необходимым условием, которое пока не выполняется полностью ни в одной стране Европы. Но даже если это условие соблюдено, оно не является достаточным.

Хотя бóльшая автономия, безусловно, является необходимым условием для большей институциональной дифференциации, разные традиции в отношении базисных функций, партнеров, источников финансирования, культуры управления и структур принятия решений все еще не дают вузам возможности быстро откликнуться на расширение автономии и потребность в многообразии профилей. Поэтому для решения проблем, вызванных этими переменами, вузы будут нуждаться в поддержке и стимулах. В настоящее время нет данных ни о хорошо функционирующей поддержке этого перехода, ни о стимулах университетам для его осуществления. Напротив, механизмы финансирования остаются прежними, независимо от попыток университетов сделать другие акценты и определить индивидуальные профили. Даже широкое применение показателей эффективности, которые, казалось бы, должны стимулировать дифференциацию, поскольку уровень финансирования зависит от уровня достижений, фактически препятствует возникновению различных профилей: новые пути и новые акценты, необходимые для определения данного профиля, могут не оправдать себя с точки зрения показателей эффективности. Возможно, требуются более тонкие стимулы и поощрения.

Исходя из определения вузами своих приоритетов – обучающая или научно-исследовательская деятельность – и из их представления о том, какому сообществу они служат (табл. 4), можно сказать, что европейский пейзаж высшего образования, в основном, однороден: 88% университетов и 50% других высших учебных заведений описывают себя одновременно базирующимися на исследованиях и ориентированными на преподавание. Только 9% университетов, но 46% вузов другого типа определяют себя как ориентированные на преподавание. Только 1,3% всех университетов думает о себе как, прежде всего, о базирующихся на исследованиях, без существенного различия здесь между университетским и неуниверситетским секторами (на самом деле, больший процент «неуниверситетских» вузов твердо придерживаются этого определения: 1,6%). Два сектора – университетское и неуниверситетское высшее образование – не так четко делимы, как полагают некоторые представители высшей школы. Не следует, разумеется, видеть в категории «другие вузы» относительно однородную группу педагогических колледжей. Большой подсектор «других» вузов не отличим по своей базовой ориентации от университетов, поскольку такие вузы совмещают в себе обучение и исследования и имеют право присуждать докторские степени (26% вузов попадает в эту группу).

Большинство вузов называют в качестве своих приоритетов прежде всего интересы национальных сообществ: 52% университетов и 46% других вузов считают себя в первую очередь призванными служить нации (государству).

Большие группы университетов преданы в том числе региональным и местным (соответственно 20% и 2%), а также европейскому и мировому сообществам (23%, из которых 7% ориентируются на европейское и 16% – на мировое сообщества). Вузы другого типа отличаются от университетов тем, что в количественном отношении на 10% больше таких, которые удовлетворяют региональные запросы, и на 5% меньше глобально ориентированных. Интересно отметить существенное расхождение между странами и особенно между университетами: ориентация на мировое сообщество намного выше совокупного среднего уровня в университетских секторах Австрии (25%), Бельгии (25%), Франции (29%), Германии (31%), Нидерландов (40%) и Великобритании, где 52% университетов считают себя служащими мировому сообществу (см. рис. 19 ниже). Необходимо также отметить, что среди институтов, специализирующихся в технологии и инженерии, значительно более низкая доля служит региональному, но более

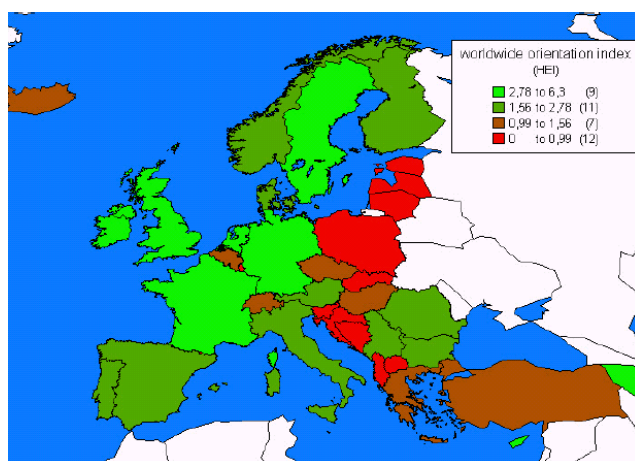
высокая доля – мировому сообществу (9% ориентированы на Европу, 22% – на весь мир). Учебные заведения бизнеса и экономики служат национальному сообществу даже чаще других, но региональному сообществу – менее часто, чем другие.

Таблица 4

**Основные целевые сообщества вузов в Европе**

**Обзор Тенденции III:** Вопрос руководителям вузов: Какому сообществу в первую очередь служит ваш вуз

Сообщество	Университеты	Другие вузы	Институты со специализацией в бизнесе и экономике	Институты со специализацией в технологии, инженерии
Местное	1,8%	2,2%	3,8%	3,8%
Региональное	20,3%	31,1%	16,3%	11,8%
Национальное	51,9%	45,9%	60,2%	47,8%
Европейское	6,9%	6,8%	9,0%	8,7%
Мировое	15,9%	10,3%	9,3%	21,6%
Ответа нет	3,1%	3,8%	1,5%	6,3%
ВСЕГО	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



**Рис. 19.** Показатель ориентации на мировое сообщество вузов в Европе

**Источник:** Тенденции II, данные 2003 года

Данный показатель объединяет все вузы, на вопрос о сообществе, которому они прежде всего служат, ответившие: «мировому», в дополнение к вузам с преобладанием въездных студентов над выездными. Показатель учитывает упоминание о приоритетных областях для стимулирования привлекательности за пределами Европы.

Чтобы перейти от описания статус-кво к нормативной сфере, необходимо согласиться, что дифференциация институтов не может вытекать из дифференциации по принципу преобладания обучения или исследовательской деятельности, между мировой или региональной ориентации. Возникает основной вопрос: откуда исходит потребность в «различных профилях»? Следует ли принимать ее как данность? Можно доказать, что профилирование действительно необходимо по следующим причинам.

Следует вспомнить, что за последние двадцать пять лет количество студентов высшей школы в Европе удвоилось. Самый большой рост наблюдается в странах-кандидатах на вступление в ЕС, например в Польше, Венгрии, Литве, Словении. Только на Мальте, Кипре и в Болгарии прием студентов не увеличился<sup>138</sup>. Результатом увеличения показателей доступности высшего образования стала диверсификация студенческого контингента, что потребовало от преподавателей университетов не только возросших затрат времени, но и дополнительных дидактических навыков, в том числе навыков консультирования.

Кроме того, увеличение количественных показателей, как известно, не привело к пропорциональному увеличению бюджетов. Действительно, средние затраты на одного студента в ЕС сейчас составляют меньше половины аналогичных затрат в США. И, как отмечается в Сообщении Еврокомиссии об эффективном инвестировании в образование и подготовку<sup>139</sup>, эта разница будет только усиливаться по мере неизбежного расширения ЕС. Урезание бюджетов не только привело к недофинансированию содержания и обновления инфраструктуры (здания и научное оборудование), но и уменьшило соотношение преподаватель/студент, то есть то внимание, которое каждый студент должен получить от преподавателя (рис. 20).

Известно о наличии серьезных финансовых проблем у большинства систем высшего образования в Европе. Возможно, самый яркий пример приводится представителями высшей школы Италии, где все ректоры университетов угрожали отставкой в знак протеста против серьезного недофинансирования и урезания бюджета. Борьба в Британии и Франции также была достаточно серьезной, чтобы вызвать освещение в СМИ за пределами мира высшей школы. Так, во французских научно-

<sup>138</sup> *Key Data on Education in Europe, 2002*, (2003) European Union

<sup>139</sup> Communication from the commission «Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe» com (2002) 779.

исследовательских институтах 30% их операционных и инвестиционных кредитов заморожены на 2003 год. В Германии университеты Берлина даже угрожают прекратить зачисление студентов, поскольку постоянное урезание правительственных субсидий в течение десятилетия не позволяет обеспечить расширение студенческого контингента.

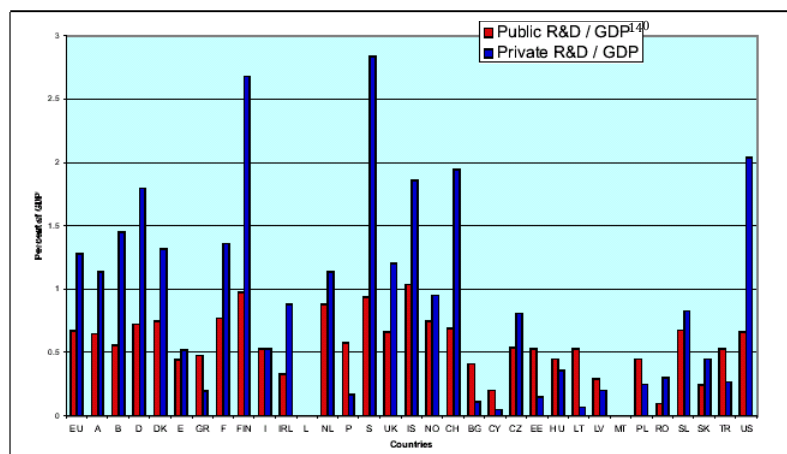


Рис. 20. Государственные и частные расходы на исследования и разработки в 2002 году

Источник: Европейская Комиссия, Генеральная дирекция по исследованиям, Европейское инновационное табло, 2002 год.

Самым убедительным для целей данного исследования примером является британская система высшего образования, которая из-за двадцатилетнего урезания бюджета была в большей степени, чем любая система континентальной Европы, принуждена перейти к ориентированной на рынок модели. В других странах Европы, например в Нидерландах, такая ориентация стала предметом дискуссий по высшему образованию<sup>141</sup>. В Великобритании попытки расширить участие в высшем образовании без увеличения государственного финансирования привели не только к серьезным проблемам с инфраструктурой. Их результатом явились более диверсифицированная база для финансирования, рост платы за обучение, расширение предпринимательской активности, а также большая зависимость от финансируемых промышленностью научных исследований по сравнению с любой другой системой в Европе. В нынешней ситуации, с одной стороны, раздаются более

<sup>140</sup> Частные исследования и разработки / ВВП

Государственные исследования и разработки / ВВП

<sup>141</sup> Felt предлагает различать четыре модели управления высшим образованием и обсуждает последние университетские реформы в Великобритании и частично в Нидерландах в свете «управляющих» model, см. Felt (2003), op. cit., sections I.3 and II.1.

---

настойчивые призывы к увеличению государственного финансирования высшего образования, а с другой, – предлагаются средства, опирающиеся на усиление приемов и механизмов менеджмента и рыночной ориентации университетов. Сюда относится дальнейшая диверсификация базы финансирования (нынешняя и так более диверсифицирована, чем в любой стране Европы), уменьшение акцента на исследования в целом при их концентрации в меньшем числе институтов – с целью дифференциации между типами институтов, а также увеличение платы за обучение (которая в Великобритании и сейчас выше, чем где-либо в Европе)<sup>142</sup>. За исключением одного предложения – увеличить государственное финансирование – другие инициативы еще больше отдаляют британскую систему высшего образования от европейской, где пока доминирует модель высшего образования как общественного блага и ответственности, хотя снижение государственного финансирования постепенно подрывает ее.

Безусловно, выраженный рыночный подход к высшему образованию в Великобритании и проблемы его финансирования могут стать тем примером, которым захотят воспользоваться другие страны. И действительно, хотя плата за обучение все еще является «табу» во многих континентальных европейских странах, идея организации управляющего совета, состоящего, в основном, из внешних заинтересованных кругов, уже полностью осознана в Нидерландах, близка к осуществлению в Дании, реализована в смягченной форме в некоторых землях Германии и получает распространение в ряде западноевропейских стран. Кроме того, диверсификация базы финансирования постоянно увеличивающихся затрат на научные исследования вызывает большой интерес во многих странах континентальной Европы, включая Швецию, Финляндию, Швейцарию, Германию, то есть страны со сравнительно высокими государственными расходами на исследования и разработки. В последнем Коммюнике Еврокомиссии о роли университетов, несомненно, разделяется это мнение о диверсифицированных базах финансирования как о единственном способе разрешения проблем финансирования исследований. Отмечая сравнительно низкий уровень частного финансирования исследований и разработок, Комиссия считает диверсификацию финансирования наиболее перспективным и реалистичным решением проблемы поддержки этой сферы. Эта тенденция, безусловно, заставит университеты не только продемонстрировать свои достоинства конкурентоспособным органам государственного финансирования, но и представить

---

<sup>142</sup> См. UK Dep. of Education's White Paper (2003) [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)

более четкие профили, чтобы привлечь других внешних спонсоров в условиях растущего соперничества за частную поддержку.

Однако потребность в дифференцировании институциональных и программных профилей не является просто следствием растущего соперничества за государственное и частное финансирование и наиболее квалифицированные кадры. Университеты призваны выполнять множество новых функций, которые делают потребность в вариантах профилей еще более очевидной. Университеты должны:

- играть более активную роль в осуществлении ОТВЖ, особенно в обновлении знаний и навыков с учетом последних достижений науки;
- создавать внутренние системы управления качеством, которые обеспечивали бы оптимальное использование средств, опережающее развитие и пополнение людских ресурсов, а также постоянное совершенствование внутренних процессов и эффективности;
- вводить в свои структуры службы передачи технологии для оказания помощи при подготовке контрактов о сотрудничестве с частными партнерами, соглашений об интеллектуальной собственности, заявок на патенты и получения иных побочных результатов.
- формировать современную инфраструктуру информационных технологий для обеспечения оптимальной поддержки исследований, преподавания и услуг, что позволило бы находиться на переднем крае научно-технического развития;
- предлагать услуги профориентации для студентов, с тем чтобы облегчить их вхождение в трудовой рынок, содействовать перспективным вариантам карьеры и устойчивой трудоустроиваемости;
- информировать зачастую недоверчивую аудиторию о последних достижениях науки и о сложном этическом выборе в научных исследованиях;
- повышать интерес к науке и технологии у широких кругов населения, особенно у школьников, побуждая их к выбору научной карьеры;
- привлекать в университеты людей из менее ориентированного на академическую деятельность окружения;
- разрабатывать учебные программы и выбирать направления исследований, которые отвечают потребностям общественного и экономического благополучия и обеспечивают конкурентоспособность национальной и европейской экономики.

Эти новые функции должны быть добавлены к старым, чтобы соединить преподавание, которое в Европе чаще всего ориентируется на преиму-

---

щественно региональный студенческий контингент, с научно-исследовательской деятельностью, которая по определению имеет международный характер. Как отмечалось в разделах 4–5, высшие учебные заведения сталкиваются с конфликтом ценностей и ориентации. С одной стороны, в условиях ограниченности бюджетов они должны становиться более избирательными, отдавая предпочтение областям, институтам, департаментам, исследователям и студентам с ярко выраженным потенциалом из-за опасения оказаться побежденными в международной конкурентной борьбе. С другой стороны, они должны вносить свой вклад в построение общества оптимальных возможностей для тех, кому не созданы привилегированные условия для старта.

Все эти старые и новые функции и ценности должны быть реализованы в условиях расширения автономии, которое обычно подразумевает (см. раздел 6.1.1.1) уменьшение государственного вмешательства, снижение государственного финансирования, усиление влияния других заинтересованных кругов, расширение сети внешних партнеров, рост числа процедур внешнего обеспечения качества и подотчетности, а также диверсификацию базы финансирования. И действительно, необходимость развивать четкие профили и определять приоритеты в отношении важности отдельных функций, а также областей, в которых эти функции будут выполняться, становится вопросом выживания.

### 6.3.2. Основные сведения

- Готовность вузов развивать более дифференцированные профили знаний зависит в большой степени от уровня их автономии (что лишь частично реализовано в Европе), а также от механизмов финансирования, обеспечивающих их гибкое профилирование (чего нет пока ни в одной европейской стране).
- Сегодня подавляющее число высших учебных заведений Европы имеют похожие ориентации в том, что касается приоритетов преподавания и научных исследований и преобладания национальных интересов по отношению к тому обществу, которому они в первую очередь служат.
- Только 13% всех вузов (16% университетов) в Европе считают, что служат мировому сообществу и лишь 7% полагают, что они преданы европейским интересам.
- Вузы сталкиваются с все возрастающей потребностью в развитии более дифференцированных профилей, так как конкуренция за государственное и частное финансирование, а также за студентов и



персонал усиливается в период более глубокой интернационализации и даже глобализации секторов рынка высшего образования.

### 6.3.3. *Задачи на будущее*

Что значит диверсификация функций и целевых групп для вузов Европы, для их внутреннего функционирования и для реформ, необходимых в целях позиционирования в новом контексте ценностей, партнеров и пользователей?

Во-первых, высшим учебным заведениям нужно будет сделать сложный выбор по нескольким направлениям:

- Поскольку они отвечают за отбор студентов, возможно, им придется более точно определить, из кого будет состоять студенческий контингент в будущем, с тем, чтобы удовлетворить его потребности (разное количество студентов с различными запросами, например, определенное количество студентов из другой языковой среды с предстоящим изучением языка преподавания; часть студентов с выраженной склонностью к академической исследовательской карьере и т.д.).
- Если вузы выбирают разнообразный студенческий состав с различающимися уровнями успеваемости и академического потенциала, им потребуются более серьезно относиться к дидактическим компетенциям своих преподавательских и консультирующих работников.
- Чтобы привлечь соответствующий персонал и нужных студентов, а также эффективных партнеров, отвечающих миссии и профилям вузов, предстоит ответить на вопрос, хотят ли они быть более ориентированными на преподавание с исследовательской функцией или предпочитают сосредоточиться в первую очередь на собственно исследованиях, а преподавание будет сопровождать и способствовать развитию исследовательских карьер как в пределах, так и за пределами университетов (академий).
- Если приоритет отдается исследовательской деятельности, то интернационализация университетов в плане студенческого контингента, состава преподавателей, партнеров внешних и внутренних коммуникаций и услуг должна быть более энергичной, с тем чтобы добиться успеха в конкурентной борьбе за проекты, деньги и людей.
- Для преподавателей и для научно-исследовательских работ должны быть определены приоритеты и профили с целью повышения привлекательности для внешних партнеров. Но выбрать такие «фокусные» области, которые призваны отражать научные сферы, сочетающие в себе сложившиеся сильные стороны с большим потенциалом для будущего, – значит идти против самой сути научного развития, которое является непредсказуемым и неподдающимся

---

планированию. Стало быть, такой выбор может быть только сбалансированным: «фокусные» области с более предсказуемым среднесрочным потенциалом должны быть дополнены рискованными инновациями. Чтобы обладать более долгосрочным, инновационным потенциалом, выбор профилей следует компенсировать ростом горизонтальных коммуникаций, если новые научные сферы и кооперация должны возникать постоянно.

Во-вторых, университетам придется учитывать новые потребности в планировании и организации преподавания и исследований, возникающие в связи с диверсификацией партнеров. Университетам предстоит определиться в том, каковы границы вмешательства этих партнеров с точки зрения ценностей академической свободы. Что означает академическая свобода в мире влияний многочисленных заинтересованных кругов?<sup>143</sup> Что такое уникальная «добавочная стоимость», которой обладают университеты как высшие учебные заведения и которая отличает их от других образовательных организаций, также предлагающих образовательные и исследовательские услуги? В возникающих партнерских отношениях с внешними заинтересованными кругами университеты призваны защитить свои интересы, ответственность и долгосрочные перспективы более энергично и настойчиво, нежели в прошлом. Только в том случае, если университеты увеличат свою способность донести до своих партнеров и общества в целом социальную и экономическую значимость своих перспектив в области преподавания и исследований, – только тогда они смогут процветать как институты, обладающие компетенцией выявлять проблемы и предлагать их конструктивные решения.

## **7. ЗАКЛЮЧЕНИЕ: К УСТОЙЧИВОМУ РЕФОРМИРОВАНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ?**

Настоящее исследование представляет собой взгляд на Болонский процесс с институциональной точки зрения высших учебных заведений. В нем рассматриваются европейские и национальные тенденции, связанные с глобальными задачами и практическими целями Болонского процесса. Делается

---

<sup>143</sup> Вопросы, касающиеся взаимосвязи новой автономии и академической свободы, поставлены и рассмотрены У.Фельтом в вышеупомянутом исследовании «University Autonomy in Europe: Changing Paradigms in Higher Education Policy», loc.cit.,section I.2.

попытка привлечь внимание к последствиям, значению и возможным интерпретациям этих процессов на уровне высших учебных заведений. Хотя в конце каждого раздела данного документа приводятся конкретные выводы, нам хотелось бы сделать особый акцент на четырех фундаментальных обобщениях, которые следуют из текущей фазы реализации Болонских реформ на национальном и институциональном уровнях и которые справедливы для любой данной составляющей этих реформ:

- 1. Целостность Болонских реформ:** Осуществление задач Болонского процесса становится наиболее успешным, если эти задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом. Так, например, связи между созданием структуры степеней бакалавр/магистр, введением в вузах системы накопления и переноса кредитов и (что менее очевидно для некоторых) открытием перспективы ОТВЖ возникли как точки синергии в ходе размышлений о том, как осуществить такие реформы на институциональном уровне. Эти связи кристаллизовались вокруг создания модульных структур и определения структур и профилей квалификаций, а также конкретных результатов обучения в терминах знаний, компетенций и навыков. Другие связи были очевидны уже два года назад, как, например, тот факт, что создание совместимых структур и обеспечение качества, ориентированное на его улучшение, будет способствовать росту доверия и облегчит процедуру признания, что в свое очередь, стимулирует расширение мобильности. В поисках жизнеспособных академических решений задач Болонского процесса представители высшего образования начинают понимать, что если бы у них было достаточно времени, они встали бы на путь более серьезных и значимых реформ, усилив внимание к потребностям обучающихся и обеспечив гибкость национальных систем высших учебных заведений и программ на соискание степеней.
- 2. Системность Болонских реформ:** Реализация целей Болонского процесса имеет серьезное значение для высшего учебного заведения не только с точки зрения реформ преподавания, но с точки зрения консультирования и других услуг поддержки, инфраструктуры и затрат университета. Болонские реформы вовсе не бесплатны; они предполагают начальные инвестиции и увеличение текущих расходов на реализацию, что скажется на других ключевых функциях вуза, если его общий бюджет не будет увеличен. Однако системная интеграция Болонских реформ заявляет о себе не только в административных и финансовых аспектах или в инфраструктуре. Она также ярко проявляется в введении новых степеней бакалавра и магистра, возможно, требующих пересмотра роли исследовательской работы. Магистерские степени, безусловно, не могут реформироваться без должного внимания к их связи и взаимоотношений с

---

преподаванием и исследовательской деятельностью на докторском уровне. Преподавание в университетах не может и не должно реформироваться без учета его связей с исследовательской работой, начиная с создания возможностей для привлечения молодых исследователей и кончая интеграцией исследовательских проектов с преподаванием.

- 3. Противоречивость Болонских реформ:** При осуществлении практически всех Болонских реформ возникают две потенциально противоречивые повестки дня. С одной стороны, это обеспечение конкурентоспособности, нацеливающее вузы и национальные системы на глобальную конкуренцию через прозрачные структуры и сотрудничество с европейскими партнерами, чтобы выстоять или даже победить в напряженном состязании за финансы, студентов и исследователей. Если в этих условиях европейское высшее образование хочет достичь заветной цели и стать к 2010 году «наиболее конкурентоспособным пространством высшего образования» (Лиссабон 2000), необходима и даже является неотложной большая концентрация мастерства и центров компетенции, усиление акцента на достоинства и жесткая борьба с недостатками. С другой стороны, это социальная повестка дня, в которой делается упор на сотрудничество и солидарность между равными и неравными партнерами, на гибкий доступ, внимание к человеку и его ситуации, на борьбу с такими проблемами, как утечка мозгов. Было бы наивным полагать, что Европейское пространство высшего образования базируется только на социальной повестке дня. Реализация процесса требует выполнения обеих повесток дня. Однако они должны быть взвешены, сбалансированны и приспособлены к условиям данного конкретного вуза. Кроме того, их необходимо интерпретировать в свете стремлений каждого вуза найти соответствующую нишу в национальной и европейской системе высшего образования. Исполненные благих намерений попытки добиться невозможного и совместить обе повестки дня, не делая никаких различий в их выполнении для разных частей каждого данного вуза или системы, нанесут непоправимый ущерб хрупким возникающим институциональным профилям, что и происходит в ряде европейских стран. Чтобы добиться успеха в выполнении этих повесток дня (любой из них или обеих), законодатели, политики и руководители вузов должны постараться исключить возможность принятия противоречивых мер, стимулов и политики. Напротив, законодатели и лица, определяющие политику, должны расширять – а высшие учебные заведения использовать – пространство для автономного принятия решений, с тем чтобы разграничить эти повестки дня.
- 4. Содействие Болонским реформам:** К настоящему моменту достигнут серьезный прогресс в достижении целей, поставленных в 1999

году в Болонье. Данное исследование еще раз подтвердило, что эти цели достаточно реалистичны, чтобы вселить уверенность в осуществимости Европейского пространства высшего образования. Следует, однако, указать на ряд забываемых точек зрения и проблем, которые представляются нам очень важными для создания реального Европейского пространства высшего образования. Неожиданно обойден вниманием вопрос набора преподавателей действительно в масштабах всей Европы. Большинство высших учебных заведений Европы не имеют заметного числа (не говоря уже о большинстве) преподавателей из других стран Европы. Эта проблема рассматривается в рамках европейского исследовательского пространства. Однако она в равной мере относится и к созданию Европейского пространства высшего образования и на последующих этапах Болонского процесса на ней должно быть сосредоточено больше внимания. Каким образом поощрять вузы к интернационализации процедур подбора кадров? Какие необходимо преодолеть препятствия к долгосрочной мобильности персонала с точки зрения медицинского страхования, пенсионного обеспечения и т.д.?

Кроме того, не получил достаточного внимания вопрос свободного выбора места обучения в любой точке Европы даже на додипломном уровне, в самом начале учебной карьеры. Это довольно странно, особенно если учесть, что устранение всех препятствий к такому свободному выбору будет ярчайшим проявлением Европейского пространства высшего образования.

Языковые вопросы – еще один забытый аспект Европейского пространства высшего образования: делаются впечатляющие успехи с точки зрения структурного сближения, большей прозрачности, переносимости грантов и т.д. Тем не менее многолетний опыт работы программ мобильности ЕС показал действенность языковых барьеров. Действительно ли тотальное господство английского языка в большинстве институтов и программ является той ценой, которую мы должны платить за настоящую европейскую мобильность или имеются пути сохранить языковое и культурное многообразие Европы и убедить студентов (и институты) побеспокоиться об изучении «малых языков»?

И последнее по порядку, но не по значимости. Чтобы огромный потенциал Болонского процесса как пускового механизма для давно назревших, фундаментальных и устойчивых реформ высшего образования Европы не был растрочен впустую, необходимо более внимательно прислушаться непосредственно к мнению профессорско-преподавательского персонала и услышать его.

## 8. ЛИТЕРАТУРА

**Расширение мобильности**

- Resolution of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting with the council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility, Official Journal of the European Communities (2000/C 371/ 03)
- Volker Jahr, Harald Schomburg, Ulrich Teichler, Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen, Werkstattberichte 61, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel 2002.
- Eurostudent. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000, HIS, Hannover, 2002.
- High Level Expert Group on Improving Mobility of Researchers, Final Report, European Commission DG Research, 2001
- On the Internationalization of Study. Foreign Students in Germany – German Students Abroad. Study commissioned by BMBF, March 2002.  
[http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung\\_des\\_studiums.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums.pdf).

**Привлекательность и конкурентоспособность систем высшего образования**

- Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland, 3. Folgebericht der KMK an die Regierungschefs von Bund und Ländern, Dec. 2001.

**Обеспечение качества**

- Campbell, C. and Rozsnyai, C. (2002) Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes, Bucharest: UNESCO/CEPES.
- ENQA (Holm, T., Sorup, R. and Thune, C.) (2003) *Quality Procedures in European Higher Education*, ENQA Occasional Papers 5.
- European Commission (1998) *Evaluation of European Higher Education: A Status Report. Prepared for DG EAC (then DG XXII) by the Danish Center for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, in co-operation with the French Comite National d'Evaluation*, Paris.  
<http://www.enqa.net/docs.lasso?docname=statusreport1.html>.
- European University Association (2001) «Quality Assurance in Higher Education: A Policy Paper of the European University Association», Dubrovnik, 27/9/2001.
- Felt, U. (2003) «University Autonomy in Europe: a background study» in: *Managing University Autonomy. Collective Decision Making and Human Resources Policy. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory*, 17 September 2002, Bologna: Bononia Univ. Press, pp.13–104.
- *Global Forum for Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*, [www.unesco.org/education/studyingabroad](http://www.unesco.org/education/studyingabroad).
- Kohler, J. (2003) «Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the EHEA», Information Document for the UNESCO-CEPES/ EUA Conference on *The External Dimension of the Bologna Pro-*

*cess: South-East European Higher Education and the EHEA in a Global World Bucharest.*

- Middlehurst, R. (2001) *Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education*, Part 1: A Typology, Helsinki: ENQA Occasional Papers 3.
- PA Consulting Group (2000) *Better Accountability for Higher Education. Summary of a review for the HEFCE*. London. [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00\\_36.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00_36.htm).

#### **Обучение в течение всей жизни**

- Consultation on the European Commission's *Memorandum on Lifelong Learning*, For National Reports and reports of European organisations: see [http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what\\_is\\_lifelong\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what_is_lifelong_en.html).
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning* Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2001), *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678 final (Brussels: Commission of the European Communities).
- Feutrie, Michel (2000) «La Formation Continue: d'une activité à la marge à la mobilisation de toute l'université», in: Simone Pennec (ed.), *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi* (Rennes: PUR).
- Jallade, Jean-Pierre (2000) «From Continuing Education to Lifelong learning: A survey of current practice in four French universities.» Report prepared as part of a comparative research project supported by the Eur. Commission on *Lifelong learning: The Implications for the Universities in the EU*.
- «Lifelong learning boosts innovation,» in: *Innovation and Technology Transfer, Special Edition: European Trend Chart on Innovation. Reviewing Europe's progress in 2002*, European Commission (DG Research, Innovation Directorate), February 2003, p.10. See also «Thematic Innovation Scoreboard – Lifelong learning for innovation» at <http://trendchart.cordis.lu/Reports/Documents/report5.pdf>.
- *Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion – A New Challenge to Higher Education* (2002), Resolution of the Council of Europe, Strasbourg.
- *Lifelong Learning in European Universities: Institutional Responses. European Journal of Education* (2001) Vol. 36 Nr.3. September 2001.
- OECD (1996) *Lifelong learning for All* (Paris, OECD).
- OECD (2003) *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*, (Paris: OECD). Highlights: <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>.
- Mary O'Mahoney (2001) *The Memorandum on Lifelong Learning: Results of the EUA Consultation*, EUA.
- Osborne, M. and Thomas, E. J., «An Overview of University Continuing Education,» in: Osborne and Thomas (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe*. (Leicester: NIACE). In press.

- Palomar, Armanco J., and Parellada, Martn (2001) *Continuing Education in Universities: Policies and Instruments*, Columbus Papers on University Management. Paris.
- The NUCE (2003) *European Continuing Education: The Manager»s Handbook*. Ed. by Valerie Mitchell, publ. by The NUCE and European Commission (SOCRATES).
- Thomas, E. J. (1999) Current Issues in University Continuing Education. *Lifelong Learning in Europe*, Vol. 4(4), pp.223-229.



**РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА  
«ТЕНДЕНЦИИ 2003» ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВУЗОВ  
ЕВРОПЕЙСКОЙ АССОЦИАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ (EUA)**

760 заполненных анкет было получено от вузов и обработано на сегодняшний день. Сюда, однако, не входят ответы, полученные из Армении, России, и Украины. Числа в таблицах означают % от общего количества.  
“НО” означает “нет ответа”  
Подготовлено для EUA Богданом Войку, RIQL.  
Обработка данных RIQL.  
12.02.2003

**ТЕНДЕНЦИИ В УЧЕБНЫХ СТРУКТУРАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (III)**

**АНКЕТА  
для руководителей высших учебных заведений**

Данная анкета предназначена для сбора информации о развитии Болонского процесса.

Полученные сведения будут:

- i) служить ценным источником для Доклада Тенденции III<sup>144</sup> о развитии высшего образования в Европе;
- ii) впервые использоваться для мониторинга откликов высших учебных заведений на создание Европейского пространства высшего образования;
- iii) служить ценным вкладом в следующий этап Болонского процесса: Съезд высших учебных заведений EUA в Граце (май 2003 году) и Берлинский саммит министров высшего образования (сентябрь 2003 года).

Вопросы анкеты охватывают шесть основных направлений Болонской Декларации и три дополнительных приоритета Пражского Коммюнике. Главная цель анкеты – проанализировать воздействие Болонского процесса на повседневную действительность высших учебных заведений в Европе. *В связи с этим очень важно, чтобы как можно больше институтов откликнулось на данную анкету.* Формат анкеты облегчает ее быстрое заполнение.

**ПОЖАЛУЙСТА, НАПРАВЬТЕ ЗАПОЛНЕННУЮ АНКЕТУ  
ДО 27 НОЯБРЯ 2002 ГОДА  
ПО АДРЕСУ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ: [trends3@eua.be](mailto:trends3@eua.be)**

**Об анкете**

Ассоциация университетов Европы (EUA) адресует данную анкету:

- i) университетам – членам EUA;
- ii) членам EURASHE (Европейская ассоциация учреждений высшего образования)

---

<sup>144</sup> Доклад *Тенденции III* является развитием первого доклада *Тенденции*, подготовленного до подписания Болонской декларации в 1999 году, и доклада *Тенденции II*, представленного в 2001 году на Съезде высших учебных заведений в Саламанке и на Саммите министров высшего образования в Праге.

iii) другим высшим учебным заведениям, участвующим в программе SOCRATES и в Болонском процессе.

Информация заполненных анкет, преобразованная в совокупные, анонимные статистические данные, будет использоваться только в вышеуказанных целях. Авторы доклада и EUA будут пользоваться только совокупными данными. Доклад будет опубликован в Интернете по адресам [www.unige.ch/eua](http://www.unige.ch/eua) и [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de). Вы получите напечатанный экземпляр Тенденций III.

#### **Формат анкеты**

Анкета содержит два типа вопросов. В некоторых необходимо выбрать один из нескольких вариантов. Ниже приводится пример ответа на подобный вопрос. Другие вопросы предполагают возможность выбора более чем одного ответа. Отвечайте, пожалуйста, открыто.

#### **Пример вопроса с ответом**

**Q0. Какова численность академического персонала в вашем институте?**

1. Менее 20
2. 20–40
3. 40–65
4. Более 65

*Прежде чем начать, укажите следующее:*

Страна: .....  
 Город:.....  
 Учебное заведение:.....  
 Отвечал: .....  
 E-mail: .....

#### **Начало анкеты**

#### **0. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ**

**Q1. Сколько студентов очной формы обучения числится в вашем институте?**

1. Менее 1000	28,5
2. 1000–5000	33,5
3. 5000–15000	23,6
4. 15000–30000	9,4
5. Более 30000	3,3
НО	1,7
Всего	100,0

**Q2. Как бы вы описали профиль Вашего института?**

1. В основном ориентированный на исследования	1,5
2. В основном ориентированный на обучение	31,5
3. Ориентированный одновременно на исследования и обучение	64,9
НО	2,1

**Q3. До какого максимального уровня (или эквивалента) вы готовите студентов?**

1. Бакалавр	20,6
2. Магистр	23,5
3. Доктор	51,1
НО	4,8

**Q4. Какому сообществу, вы считаете, служит ваш институт?**

1. Местному	1,9
2. Региональному	26,9
3. Национальному	48,3
4. Европейскому	6,8
5. Мировому	12,5
НО	3,5

**Q5. Имеется ли в Вашем вузе координатор по Болонскому процессу?**

1. Да	36,3
2. Нет	61,8
НО	1,9

**Q6. Если да, какую должность занимает этот координатор?**

1. Административную	8,2
2. Академическую	11,6
3. Обе	16,0
4. Ответ невозможен	61,1
НО	3,1

**Q7. В целом, насколько информированы академический персонал, администраторы и студенты вашего института относительно Болонского процесса?**

**Q7.1. Академический персонал:**

1. Очень информирован	12,3
2. Достаточно информирован	51,6
3. Не очень информирован	28,7
4. Почти полностью не информирован	4,4
НО	3,0

**Q7.2. Административный персонал:**

1. Очень информирован	10,1
2. Достаточно информирован	40,8
3. Не очень информирован	35,0
4. Почти полностью не информирован	11,1
НО	3,0

**Q7.3. Студенты:**

1. Очень информированы	4,9
2. Достаточно информированы	29,8
3. Не очень информированы	41,2
4. Почти полностью не информированы	20,8
НО	3,4

**Q8. В вашей стране правовая система поддерживает самостоятельное принятие решений вузами или препятствует этому?**

1. Существенно поддерживает	11,9
2. Поддерживает	38,4
3. Поддерживает и препятствует в меняющейся степени	40,6
4. Препятствует	5,2
НО	3,9

**Q9. В вашей стране механизмы финансирования высшего образования поддерживают реализацию Болонского процесса?**

1. Существенно поддерживают	4,2
2. Поддерживают	44,7
3. Не предлагают поддержки	41,3
4. Действуют против реализации Болонского процесса	4,0
НО	5,7

**Q10. Какое утверждение о создании Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) больше соответствует вашему?**

1. Необходимо быстрое продвижение к ЕПВО	67,6
2. ЕПВО – хорошая идея, но время еще не пришло	21,2
3. Я не доверяю идее ЕПВО	1,2
4. У меня нет мнения о ЕПВО	6,3
НО	3,8

**1. СТРУКТУРА СТЕПЕНЕЙ И УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ**

**Q11. Имеет ли ваш институт структуру степеней на базе двух основных циклов (бакалавр, магистр), как предусматривается Болонской декларацией, в большинстве академических областей?**

1. Да, мы имели ее до Болонской Декларации	32,3
2. Да, мы ввели ее как результат Болонского процесса	20,9
3. Еще нет, но это запланировано	36,2
4. Нет, мы не планируем делать это	7,5
НО	3,2

**Q12. Началось ли в вашем институте реформирование программ в связи с Болонской Декларацией?**

1. Да, во всех департаментах (на факультетах)	27,7
2. Да, в некоторых департаментах (факультетах)	24,8
3. Еще нет, но мы сделаем это в будущем	33,3
4. Нет, мы не видим в этом необходимости	10,9
НО	3,2

**Q13. Насколько важной в вашем институте является забота о трудоустраиваемости выпускников при разработке и реструктуризации учебных программ?**

1. Очень важна	55,7
2. Важна	35,8
3. Не очень важна	5,3
НО	3,2

**Q14. Вовлекаются ли профессиональные ассоциации и работодатели в проектирование и реструктуризацию учебных программ соответствующими факультетами и департаментами?**

1. Да, активно вовлекаются	31,5
2. Да, периодически вовлекаются	40,3
3. Редко	25,1
НО	3,1

**Q15. При наличии двухциклового структуры степеней студенты вашего института закончат обучение после получения степени бакалавра или продолжат его на магистерском уровне?**

1. Многие закончат обучение со степенью бакалавра	16,9
2. Некоторые закончат обучение, некоторые продолжат его на магистерском уровне	32,0
3. Многие продолжают обучение на магистерском уровне в нашем институте	29,4
4. Пока трудно сказать	13,6
НО	8,0

**Q16. В рамках двухциклового структуры определил ли ваш институт вступительные требования для программ магистерского уровня?**

1. Да, в русле общей институциональной политики	29,7
2. Да, каждый департамент (факультет) определяет эти требования	26,4
3. Нет, наш институт еще не обсуждал этот вопрос	19,4
4. Ответ невозможен	18,1
НО	6,4

**Q17. Если ваш институт присваивает докторские степени, какая у вас структура обучения на докторскую степень?**

1. Только индивидуальное руководство	17,8
2. Курсы обучения в дополнение к руководству	32,2
3. Ответ невозможен	37,3
НО	12,7

**Q18. Какой приоритет руководство вашего вуза придает развитию совместных программ с вузами других стран?**

## ТЕНДЕНЦИИ III

1. Высокий	31,2
2. Средний	42,3
3. Низкий	24,4
НО	2,1

**Q19. Какой приоритет руководство вашего вуза придает развитию совместных степеней с вузами других стран?**

1. Высокий	31,1
2. Средний	37,2
3. Низкий	28,2
НО	3,6

### 2. ПРИЗНАНИЕ СТЕПЕНЕЙ

**Q20. По вашему мнению, насколько, в целом, информирован академический персонал вашего института о положениях Лиссабонской конвенции и о процедурах признания?**

1. Очень информирован	3,1
2. Достаточно информирован	27,8
3. Не очень информирован	42,5
4. Почти полностью не информирован	16,8
5. Нет доступной информации	7,4
НО	2,3

**Q21. Сотрудничает ли ваш институт с сетями ENIC/NARIC в вашей стране?**

1. Да, активно	20,7
2. В ограниченной степени	23,8
3. Не сотрудничает	24,5
4. Я не знаю, что такое ENIC/NARIC	28,0
НО	3,0

**Q22. Будет ли, по вашему мнению, создание Европейского пространства высшего образования облегчать процесс академического признания?**

1. Да, очень	54,4
2. Да, немного	20,9
3. Пока трудно сказать	20,3
4. Это может осложнить процесс признания	0,8
5. Не думаю, что это будет иметь большое влияние	0,9
НО	2,7

**Q23. Имеются ли в вашем институте общеинститутские процедуры признания?**

*(допускается несколько ответов; каждый выбранный вариант пометьте “\*”)*

Q23_1 Да, для признания иностранных степеней	57,9
Q23_2 Да, для периодов обучения за рубежом	81,9
Q23_3 Да, для периодов обучения в другом вузе нашей страны	65,6
Q23_4 Да, для степеней других вузов	65,1
Q23_5 Нет	5,5

### 3. КРЕДИТНЫЕ СИСТЕМЫ

**Q24. Использует ли ваш институт систему накопления кредитов?**

1. Да, ECTS	50,0
2. Да, но не ECTS	22,4
4. Еще нет	22,5
5. Мы не планируем внедрять такую систему	1,8
НО	3,3

**Q25. Если ваш институт ввел кредитную систему, на базе чего вы сейчас присуждаете степени/дипломы?**

1. На базе накопленных кредитов	20,4
2. На базе накопленных кредитов и традиционных ежегодных экзаменов	46,8

3. Только на базе традиционных экзаменов	14,4
4. Ответ невозможен	13,3
НО	5,1
<b>Q26. Использует ли ваш институт систему переноса кредитов?</b>	
1. Да, ECTS	68,0
2. Да, но не ECTS	11,9
3. Еще нет	16,3
4. Мы не планируем внедрять такую систему	1,2
НО	2,6
<b>Q27. Если ваш институт имеет кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?</b>	
1. Да	12,9
2. Еще нет	20,4
3. Мы не планируем применять такую систему на докторском уровне	11,3
4. Ответ невозможен	47,4
НО	8,0
<b>Q28. Имеют ли студенты, возвращающиеся после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?</b>	
1. Часто	3,1
2. Иногда	50,1
3. Никогда	41,1
НО	5,7
<b>4. РАСШИРЕНИЕ МОБИЛЬНОСТИ</b>	
<b>Q29. Увеличилась ли за последние три года выездная мобильность в вашем институте?</b>	
1. Существенно	33,1
2. Немного	40,8
3. Совсем нет	14,6
4. Нет, наоборот, уменьшилась	5,1
5. Нет доступной информации	3,7
НО	2,6
<b>Q30. Увеличилась ли за последние три года въездная мобильность в вашем институте?</b>	
1. Существенно	32,8
2. Немного	42,7
3. Совсем нет	15,7
4. Нет, наоборот, уменьшилась	2,4
5. Нет доступной информации	3,4
НО	2,9
<b>Q31. Отмечается ли дисбаланс при сравнении въездной и выездной мобильности студентов?</b>	
1. Существенно больше въездных, чем выездных студентов	20,7
2. Одинаковые уровни	27,3
3. Существенно выше выездная мобильность, чем въездная	44,2
4. Нет доступной информации	4,5
НО	3,4
<b>Q32. Ожидаете ли вы, что двухцикловая структура степеней расширит возможности для горизонтальной мобильности (переход из одного вуза или факультета в другой в рамках того же цикла степени)?</b>	
1. Существенно	23,9
2. Немного	50,4

## ТЕНДЕНЦИИ III

3. Совсем нет	18,9
4. Наоборот, уменьшит	1,9
НО	4,8

**Q33. Ожидаете ли вы, что двухцикловая структура степеней расширит возможности для вертикальной мобильности (переход из одного вуза в другой для следующего цикла обучения, например от бакалавра, к магистру)?**

1. Существенно	44,0
2. Немного	43,1
3. Совсем нет	7,4
4. Наоборот, уменьшит	0,0
НО	5,5

**Q34. Для улучшения условий студенческой мобильности улучшил ли за последние два года ваш институт какие-либо из данных услуг? (допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)**

Q34_1 Службы приема и профориентации	77,6
Q34_2 Услуги размещения	56,9
Q34_3 Трудоустройство	13,3
Q34_4 Консультационные услуги	59,6
Q34_5 Академическое руководство	57,4
Q34_6 Информация о возможностях обучения в других вузах	56,4
Q34_7 Языковая подготовка	60,3
Q34_8 Социально-культурная деятельность	57,9
Q34_9 Другое (пожалуйста, укажите: .....)	5,2

**Q35. Какие другие аспекты улучшил ваш институт для расширения мобильности студентов?**

	Частота	Процент
0. Нет ответа	716	94,8
1. Международная комиссия	2	0,3
2. Возможности стажировки	1	0,1
3. Наставничество	3	0,4
4. Практика в компаниях	1	0,1
5. Художественное творчество	1	0,1
6. Прием студентов в семьях, административная помощь	2	0,3
7. Работа с напарниками	1	0,1
8. Услуги для прибывающих студентов, курсы английского языка	5	0,7
9. Увеличение числа сотрудников в IRO	1	0,1
10. Введение общей структуры (Common Framework)	1	0,1
11. Студенческий гостевой клуб	1	0,1
12. Брошюры	1	0,1
НО	19	2,5
Всего	755	100,0

**Q36. Кроме грантов от ERASMUS, имеются ли другие стипендии для мобильности? (допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)**

Q36_1 Да, от государственных властей	50,5
Q36_2 Да, от региональных /местных властей	27,8
Q36_3 Да, от частного сектора	21,3
Q36_4 Да, от благотворительных /религиозных организаций	9,7
Q36_5 Да, из собственных источников института	39,9
Q36_6 Да, из других международных источников	33,3

Q36_7 Нет	17,3
-----------	------

**Q37. Увеличилась ли за последние три года мобильность персонала в вашем институте?**

1. Существенно	18,3
2. Немного	47,7
3. Совсем нет	27,2
4. Нет, наоборот, уменьшилась	2,65
5. Нет доступной информации	2,0
НО	2,3

**5. ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА**

**Q38. Имеются ли в вашем институте внутренние механизмы мониторинга качества?**

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q38_1 Да, в отношении преподавания	82,4
Q38_2 Да, в отношении исследований	52,7
Q38_3 Да, в отношении других видов деятельности института	26,3
<i>(Пожалуйста, укажите: .....)</i>	
Q38_4 Пока не имеется	13,8

**Q39. Имеются ли в вашей стране внешние механизмы мониторинга обеспечения качества /или предоставления аккредитации?**

1. Да	79,2
2. Нет	16,1
НО	4,7

**Q40. Каковы, по вашему мнению, важнейшие черты внешнего обеспечения качества /или процедур аккредитации в вашей стране?**

1. Подотчетность обществу	19,4
2. Улучшение институциональной культуры качества	39,2
3. Улучшение высшего образования в стране	27,1
4. Нет таких черт	2,0
5. Ответ невозможен	6,2
НО	6,1

**Q41. Если ваш институт проходил аккредитацию программ, был ли этот процесс, в целом, полезным?**

1. Да	65,7
2. Нет	8,6
НО	25,6

**Q42. Планируете ли вы поддерживать в будущем такую аккредитацию программ?**

1. Да	81,4
2. Нет	7,4
НО	11,2

**Q43. По вашему мнению, в условиях возникновения Европейского пространства высшего образования и тенденций глобализации, существует ли необходимость в:**

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q43_1 Национальном аккредитационном агентстве	54,1
Q43_2 Системе взаимного признания между национальными аккредитационными агентствами	60,9
Q43_3 Панъевропейском аккредитационном агентстве	48,4
Q43_4 Всемирном аккредитационном агентстве	17,2
Q43_5 Нет необходимости аккредитации	3,7

**6. ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ**

**Q44. Выработал ли ваш институт общую стратегию в отношении инициатив ОТВЖ?**



## ТЕНДЕНЦИИ III

1. Да	35,1
2. Да, мы на начальной стадии	30,8
3. Нет, но это запланировано	26,0
4. Нет, мы не видим такой необходимости в нашем институте	5,0
НО	3,2

### Q45. Как ваш институт сотрудничает с профессиональными ассоциациями, работодателями и другими заинтересованными сторонами в разработке программ ОТВЖ?

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q45_1 Мы начали совместные программы	48,6
Q45_2 Мы реагируем на их высказанные потребности	65,9
Q45_3 Мы оказываем помощь по запросу	62,7
Q45_4 Ответ невозможен	14,1

### Q46. Сотрудничает ваш институт с другими институтами в разработке и/или предоставлении модулей или курсов ОТВЖ?

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q46_1 Да, как часть локальной или национальной сети	52,4
Q46_2 Да, как часть европейской сети	25,0
Q46_3 Да, как часть международной сети	10,6
Q46_4 Нет, мы действуем независимо	22,3
Q46_5 Ответ невозможен	16,1

### Q47. Оказывает ли введение новых структур степеней (бакалавр/магистр) влияние на разработку программ и модулей ОТВЖ?

1. Да, они связаны	39,1
2. Нет, они разрабатываются независимо	27,1
3. Ответ невозможен	28,2
НО	5,6

### Q48. Использует ли ваш институт информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) для поддержки предложения и предоставления ОТВЖ? (например, интернет, модули дистанционного обучения)?

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q48_1 Да, для поддержки курсов, преподаваемых на месте	51,3
Q48_2 Да, для поддержки виртуальной мобильности персонала и студентов	34,5
Q48_3 Да, для поддержки совместных программ с другими институтами или заинтересованными кругами	30,1
Q48_4 Да, другими путями (укажите:.....)	3,2
Q48_5 Еще нет	23,7
Q48_6 Ответ невозможен	11,9

### Q49. Другие пути использования ИКТ в ОТВЖ

	Частота	процент
0. Нет отклика	716	94,8
1. Для поддержки курсов, предлагаемых в нашей собственной сети	2	0,3
2. Электронное обучения	5	0,7
3. Приглашение к курсам в Интернет	0,3	
4. Для объявлений	1	0,1
99 НО	29	3,9
Всего	755	100,0

## 7. РОЛЬ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ В ЕПВО

**Q50. По вашему мнению, играет ли ваш институт активную роль в построении Европейского пространства высшего образования?**

1. Да, очень активную		10,8
2. Достаточно активную		41,5
3. Не очень активную		25,1
4. Еще нет		17,1
5. Мы не считаем это приоритетом	2,2	
НО		3,3

**Q51. Что можно сделать для усиления той роли, которую играет ваш институт?**

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q51_1 Реформировать законодательство, предоставляя вузам больше пространства для инициативы	36,6	
Q51_2 Более прямо вовлекать институты в процесс	59,1	
Q51_3 Создать четкие финансовые стимулы для развития институтов		75,0
Q51_4 Ввести систему мониторинга и подготовки отчетов		29,6
Q51_5 Создать условия для соперничества и кооперации между институтами в Европе	27,5	
Q51_6 Другое (укажите: .....)	2,2	

**Q52. Другие пути расширения роли вуза в построении ЕПВО**

	частота	процент
0. Нет отклика	739	97,9
1. Распространение информации и идей на уровне факультета/департамента	2	0,3
2. Координация учебных календарей	1	0,1
3. Обучение всего академического и административного персонала	1	0,1
4. Развитие персонала	1	0,1
5. Активная управленческая поддержка со стороны министерства образования	1	0,1
6. Программы по стратегии использования английского языка	2	0,3
7. Допущение европейских и/или международных процедур аккредитации	1	0,1
8. Необходимые местные реформы и изменения законодательства	1	0,1
9. Двусторонние и многосторонние соглашения о сотрудничестве	1	0,1
НО	4	0,5
Всего	755	100,0

**Q53. Как вы вовлекаете студентов в реализацию Болонского процесса в вашем институте?**

*(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)*

Q53_1 Формально, через участие в сенате /совете	48,9
Q53_2 Формально, на уровне факультета /департамента	39,4
Q53_3 Предоставлением необходимой информации	48,4
Q53_4 Поощряя наших студентов к посещению международных дискуссий	22,0
Q53_5 Другое (укажите: ..... )	2,9
Q53_6 Ответ невозможен	18,3

**Q54. Другие пути вовлечения студентов в построение ЕПВО**

	частота	процент
0. Нет отклика	717	95,0
1 Поощрение студентов к посещению международных дискуссий	3	0,4
2. Комитет SOCRATES	1	0,1
3. Участие в специальном руководящем комитете	1	0,1

## ТЕНДЕНЦИИ III

НО	17	2,3
Всего	739	97,9
Система	16	2,1
	755	100,0

### 8. ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Q55. Полагаете ли вы, что возникающее европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности:**

#### Q55.1. Студенты:

1. Для всех студентов в вашем вузе	54,0
2. Больше для выезжающих из вашего вуза студентов	20,7
3. Больше для приезжающих в ваш вуз студентов	4,3
4. Для большего притока студентов в ваш вуз	9,7
5. Для европейских студентов, думающих об обучении в вашей стране	3,0
6. Ни для каких	1,6
НО	6,7

#### Q56.2. Системы высшего образования:

1. Для всех национальных систем высшего образования, являющихся частью ЕПВО	40,8
2. В основном для систем, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	18,8
3. В основном для систем, наиболее открытых для международного сотрудничества	34,4
3. Ни для каких	1,1
НО	4,9

#### Q57.3. Высшие учебные заведения:

1. Для всех вузов, являющихся частью ЕПВО	47,5
2. В основном для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	31,5
3. В основном для самых престижных вузов	4,6
4. В основном для транснациональных провайдеров	4,1
5. В основном для вузов последипломного образования	2,7
6. В основном для вузов в крупных государствах ЕПВО	2,6
7. Ни для каких	1,1
НО	5,9

#### Q58. Отслеживает ли систематически ваш вуз трудоустройство выпускников?

1. Нет, система отсутствует	25,7
2. Да, мы отслеживаем некоторых выпускников	40,3
3. Да, мы отслеживаем трудоустройство недавних выпускников	30,2
НО	3,8

**Q59. По вашему мнению, принесет ли ЕПВО дополнительную ценность степеням/ дипломам, присуждаемым вашим вузом?**

1. Да, определенно	36,4
2. Вероятно, да	37,4
3. Пока трудно сказать	22,7
НО	3,6

#### Q60. На каком уровне эта дополнительная ценность будет особенно заметна?

1. Региональный	2,7
2. Национальный	12,1
3. Европейский	47,0
4. Международный	29,3
5. Никакой	1,6
НО	7,4

**Q61. В каких географических областях ваш вуз хотел бы расширить свою международную привлекательность?** (допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)

Q61_1 ЕС	91,8
Q61_2 Восточная Европа	62,0
Q61_3 США / Канада	57,0
Q61_4 Австралия	22,7
Q61_5 Арабский мир	15,9
Q61_6 Азия	39,8
Q61_7 Латинская Америка	31,6
Q61_8 Африка	24,2
Q61_9 Ни в каких	0,0

**Q62. Какие инструменты (стимулы или другие меры) используются для осуществления этих приоритетов?**

(допустимы несколько ответов; пометьте "\*" каждый выбранный вариант ответа)

Q62_1 Стипендии для зарубежных студентов	33,0
Q62_2 Использование методов целевого маркетинга для привлечения студентов	30,2
Q62_3 Соглашения о партнерстве и сотрудничестве с вузами других стран	57,2
Q62_4 Разработка совместных программ или другое аналогичное сотрудничество	69,9
Q62_5 Дополнительные учебные места для студентов из приоритетных регионов	34,1
Q62_6 Программы с преподаванием на английском или на других главных европейских языках	53,9
Q62_7 Отправка наших студентов на ограниченные периоды обучения	66,7
Q62_8 Другое (укажите: ..... )	1,9

**Q63. Информировано ли руководство вуза о дискуссиях по GATS в отношении высшего образования?**

1. Да, полностью информировано	19,3
2. Да, но без конкретных деталей	45,9
3. Еще нет	29,3
НО	5,5

**ПРИМЕЧАНИЯ**

Напишите, пожалуйста, о ваших надеждах и опасениях относительно Европейского пространства высшего образования. Сообщите также ваши замечания и предложения по данной анкете .....

.....

Конец анкеты

**Благодарим Вас за сотрудничество!**

ответы направляйте по электронной почте до 27 ноября 2003 года  
trends3@eua.be

**ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ АНКЕТЫ  
ТЕНДЕНЦИИ 2003 ПО СТРАНАМ И ЦЕЛЕВЫМ ГРУППАМ**

University	Университеты
Other HEI	Другие вузы
Rectors Conference	Конференции ректоров
National Association other HEI	Национальные ассоциации других вузов
Ministry	Министерства
Student Association	Ассоциации студентов
Employer»s Organisation	Организации работодателей
Total	Всего

**ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА  
МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ  
БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА КАК СТРУКТУРНОЙ РЕФОРМЫ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ**

1. Magna Charta Universitatum.  
Всеобщая хартия университетов. [www.unibo.it/charta/charta.htm](http://www.unibo.it/charta/charta.htm).
2. Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998.  
Сорбонская Декларация. [www.bologna-berlin2003.de/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/Sorbonne_declaration.pdf).
3. Hochschulbildung in einem größeren, lebendigen Europa Ferdinand Mertens, Frans de Vijlder М. Фердинанд, Ф. Де Вильдер Высшее образование в расширенной и жизнеспособной Европе  
[www.che.de/assts/images/Hochschulbildung.doc](http://www.che.de/assts/images/Hochschulbildung.doc).
4. Trends in Learning Structures in Higher Education (Trend I). Part I: "Main Trends and Issues in Higher Education Structures in Europe" (by Guy Haug). Part II: "Information on Learning Structures in Higher Education in the EU/EEA countries" (by Jette Kirstein).  
Тенденции в учебных структурах высшего образования (Тенденции I). Часть I: "Основные тенденции и проблемы в структурах высшего образования в Европе" (Г. Хауг). Часть II: "Сведения об учебных структурах в высшем образовании стран ЕС и ЕЭС" (Й. Кирстен).  
[www.bologna-berlin2003.de/trend\\_I.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/trend_I.pdf)
5. Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Болонская Декларация.  
[www.bologna-berlin2003.de/Bologne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/Bologne_declaration.pdf).
6. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation  
Болонская декларация по Европейскому пространству высшего образования: пояснения [www.crue.org/eurec/bolognaexplanation.htm](http://www.crue.org/eurec/bolognaexplanation.htm)
7. Diploma Supplement developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES  
Приложение к диплому, разработанное Европейской комиссией, Советом Европы, ЮНЕСКО/CEPES  
[www.aic.lv/ds/explanatory%20notes.htm](http://www.aic.lv/ds/explanatory%20notes.htm)  
[www.aic.lv/ds/downloads/explanatory%20notes.doc](http://www.aic.lv/ds/downloads/explanatory%20notes.doc)  
[www.aic.lv/ds/flem\\_ex.htm](http://www.aic.lv/ds/flem_ex.htm)
8. Towards a European higher education area: survey of change and reforms from Bologna to Prague (Trend II)  
К Европейскому пространству высшего образования в Европе: от Болоньи к Праге (Тенденции II), Г.Хауг, К.Таух  
[www.bologna-berlin2003.de/trend\\_II.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/trend_II.pdf)
9. K. Landfried. Seminar "The Bologna Declaration and the Greek Approach" Athens, 19 January 2004  
К.Ландфрид Выступление на международном семинаре  
[www.vvs.ac/documentatie/bologna/landfried.htm](http://www.vvs.ac/documentatie/bologna/landfried.htm)
10. Toni Feder, Europe moves fitfully toward compatible higher education, competes for students  
Т. Федер. Европа движется к сопоставимости высшего образования, соперничает за студентов  
[www.crue.org/espaeuro/toni-feder.htm](http://www.crue.org/espaeuro/toni-feder.htm)

11. Student Göteborg Declaration. 25 March 2001. ESIB  
Гетеборгская Декларация студентов  
[www.bologna-berlin2003.de/student\\_documents\\_ESIB.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/student_documents_ESIB.pdf)
12. Denis McGrath, The Bologna Declaration and Engineering Education in Europe  
Макгро Д. Болонская Декларация и инженерное образование в Европе
13. The impact of the Bologna Declaration on engineering education in Europe – the result of a survey, 2001.  
Реализация Болонской Декларации в высшем инженерном образовании (по материалам обзора от 21.11.2001).
14. Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions  
Послание Съезда европейских высших учебных заведений в Саламанке  
[www.aic.lv/ace/bologna/bol/prg/Salamanca.doc](http://www.aic.lv/ace/bologna/bol/prg/Salamanca.doc)
15. Trends and issues in learning structures in higher education in Europe: executive summary, Salamanca, 2001.  
Тенденции и проблемы в учебных структурах высшего образования в Европе, Саламанка, 2001.  
<http://www.bologna.berlin2003.de>
16. The follow-up of the Bologna Declaration. Conference of Directors General for Higher Education and Heads of the Rectors Conferences of the European Union.  
Конференция Генеральных директоров высшего образования и глав Конференций ректоров стран Европейского союза.  
[www.corsci.ucl.ac.be/dossiers/bologne/follow\\_up\\_lourtie.rtf](http://www.corsci.ucl.ac.be/dossiers/bologne/follow_up_lourtie.rtf)
17. The Bologna process/ Seminar on Bachelor-level degrees, Helsinki, Finland, February 16-17, 2001.  
Семинар по степеням бакалаврского уровня, Хельсинки, февраль, 2001.  
[www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne2000/Helsinki.htm](http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne2000/Helsinki.htm)
18. Towards the European Higher Education Area – Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, May 19, 2001.  
Коммюнике встречи министров высшего образования стран Европы. Прага, 19 мая 2001.  
[www.bologna-berlin2003.de/Prague\\_communiqueTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/Prague_communiqueTheta.pdf)
19. European University Association (2001), Quality Assurance in Higher Education: A Policy Paper of the European University Association, Dubrovnik, September, 27, 2001.  
Контроль качества в высшем образовании: директивный документ Европейской ассоциации университетов, Дубровник, 27 сентября 2001.  
[www.unige.ch/eua/En/activities/Institutional\\_Review\\_Programme/QA/Qapolicypaper-EUA.pdf](http://www.unige.ch/eua/En/activities/Institutional_Review_Programme/QA/Qapolicypaper-EUA.pdf)
20. Conclusions of the Bologna Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process, Lisboa, April 2002.  
Вопросы признания в Болонском процессе. Международный семинар, Лиссабон, 11-12 апреля 2002 года.  
<http://www.bologna-berlin2003.de>
21. Conclusions of the Bologna Seminar on Joint Degrees within the framework of Bologna, Stockholm, May 2002.  
Совместные степени в рамках Болонского процесса  
[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_results.pdf)
22. The Impact of the Bologna Declaration on Engineering Education in Europe - the Result of a Survey (As of Nov. 18, 2002) Влияние Болонской декларации на инженерное образование в Европе – результаты опроса от 18 ноября 2002.  
[www.ntb.ch/SEFI/Bologna/survey.pdf](http://www.ntb.ch/SEFI/Bologna/survey.pdf)

- 
23. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe September 2002, Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers  
Обзор магистерских и совместных степеней в Европе. Сентябрь 2002, К. Таух, А. Раухваргерс  
[www.uniger.ch/eua](http://www.uniger.ch/eua)
  24. Credit Transfer and Accumulation – The Challenge for Institutions and Students Eua/Swiss Confederation Conference ETH Zürich, 11/12 October 2002.  
Перенос и накопление кредитов – вызов для высших учебных заведений и студентов  
[www.uniger.ch/eua](http://www.uniger.ch/eua)
  25. Роль университетов в Европе знаний. Комиссия Европейских сообществ. Брюссель 05.02.2003.
  26. Bologna Follow-up Seminar “Exploring The Social Dimensions of The European Higher Education Area” Athens, Greece. 19-20 February 2003.  
Исследование социальных аспектов Европейского пространства высшего образования  
[www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)
  27. The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees Helsinki, Finland. March 14–15, 2003.  
Болонский процесс. Конференция по степеням магистерского уровня  
[www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)
  28. From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report  
Формирование Европейского пространства высшего образования – вклад Европейской комиссии.
  29. Working Towards Graz 2003. На пути к Грацу 2003. [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)
  30. Trends III. Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe, Executive Summary Sybille Reichert and Christian Tauch  
Тенденции III. Движение к европейскому пространству высшего образования (краткое изложение) С. Райхерт, К. Таух.  
[www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)
  31. Towards European Higher Education Area Communiqué of the Conference of the Ministers, Responsible for Higher Education, Berlin, September 19, 2003  
Создание Европейского пространства высшего образования  
Коммюнике Конференция Министров Берлин, 2003.  
[www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)



## **2. ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ВКЛАД ЕВРОПЕЙСКОЙ КОМИССИИ**

CREATING EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA  
– CONTRIBUTION OF EUROPEAN COMMISSION

### **1. ВВЕДЕНИЕ**

Болонская декларация от июня 1999 г. положила начало серии реформ, необходимых для увеличения совместимости, сопоставимости и конкурентоспособности европейского высшего образования, а также повышения его привлекательности как для граждан Европы, так и для граждан и исследователей других континентов. В мае 2001 г. в Праге министры, отметив некоторый прогресс, добавили три новых направления действий. В Берлине предстоит расставить приоритеты и определить конкретные цели в области формирования общеевропейского пространства высшего образования.

Европа располагает огромным потенциалом. Каждый год тысячи университетов передают свои знания сотням тысяч выпускников. Многие университеты, а также отдельные департаменты (факультеты) имеют международный уровень. Европа является одним из самых больших образовательных рынков мира. Но мы не в полной мере используем наш потенциал. У нас еще слишком много барьеров в отношении мобильности студентов, преподавателей и исследователей: низкий уровень сотрудничества между университетами; недостаточная организация в части передачи новых знаний от университетов к миру труда; неадекватное финансирование или его неэффективное использование. Необходимы реформы.

Уже несколько лет Болонский процесс согласуется с политикой Комиссии по высшему образованию посредством европейских программ по сотрудничеству, особенно SOCRATES–ERASMUS. Этот факт был признан в Праге, и Комиссии было предложено стать полноправным членом соответствующей Болонской структуры наряду со всеми государствами, подписавшими Болонскую декларацию.

Комиссия поддерживает большинство направлений Болонского процесса, например, с помощью действий, связанных с введением приложения к диплому, в котором указываются точные названия квалификаций, а также путем запуска программы «ERASMUS–MUNDUS», увеличивающей привлекательность европейского высшего образования в глобальном масштабе. Все подобные меры, являющиеся частью всеобъемлющего подхода ЕС к вопросам в области образования, а также более широкий в географическом смысле

Болонский процесс взаимно укрепляют друг друга, увеличивают возможность реального достижения заявленных целей в рамках различных систем высшего образования. Подобное взаимодействие сопровождается, например, мероприятиями ЕС по повышению мобильности, усилению прозрачности и признанию квалификаций в Европе, что отвечает широкой реформе ЕС в рамках Лиссабонской стратегии.

В марте 2000 г. главы стран ЕС и правительств в Лиссабоне определили цели и выработали стратегию в Европе на период до 2010 г.: *«превратить Европейский Союз в наиболее динамично развивающуюся экономику, основанную на знаниях и способную к устойчивому экономическому росту с повышенными возможностями трудоустройства населения на основе его социальной интеграции»*. В марте 2002 г. в Барселоне они добавили, что европейское образование и системы обучения должны соответствовать общепризнанным стандартам качества.

Министры образования ЕС интерпретировали этот далеко идущий замысел **как** серию общих целей для различных образовательных систем в Европе. Прогресс в достижении данных целей будет оцениваться по «общепринятым показателям европейского среднего уровня успеваемости» или «европейским эталонам». В ноябре 2003 г. Комиссия представит промежуточный отчет по достижению *лиссабонских целей*, адресованный Министрам ЕС по образованию и обучению в соответствии с обязательствами, принятыми в Болонье и Праге. Комиссия также подчеркнет связь с *Копенгагенским процессом*, начавшимся в декабре 2002 г., в части улучшения сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения по таким важным направлениям, как прозрачность квалификаций, кредитные системы и обеспечение качества.

Настоящий документ кратко описывает вклад Комиссии в Болонский процесс в контексте более широкой цели по усилению роли университетов в Европе знаний. Здесь также предложены некоторые шаги, которые министры могут обсудить на конференции в Берлине.

## **2. УСИЛЕНИЕ РОЛИ УНИВЕРСИТЕТОВ В ЕВРОПЕ ЗНАНИЙ**

5 февраля 2003 г. Комиссия приняла документ относительно роли университетов в Европе знаний. В нем выделяются те проблемные вопросы, с

которыми сталкивается европейское высшее образование в точке пересечения исследовательской деятельности, программ по дополнительному образованию и инноваций. Документ вызвал бурные обсуждения со стороны академического сообщества и общества в целом, отдельных ученых, университетов, университетских сетей, исследовательских организаций, общественных органов, работодателей, профсоюзов и т.д. Данный раздел содержит предварительную информацию, отражающую обратную реакцию и поступившие предложения.

**2.1.** Первичный анализ показывает нам, что сам документ и инициированная им возможность участия в дебатах вызвали интерес участников. Было получено 140 ответов, которые в настоящее время детально анализируются Комиссией. Учитывая, что большинство ответов поступило от европейских национальных сетей и консорциумов, а не от отдельных университетов или граждан, это можно рассматривать как хороший количественный результат. Было получено 7 ответов от правительств, 13 – от экономически заинтересованных сторон, а также общие комментарии из 19 стран.

**2.2.** Многие из полученных ответов содержат высказывания, примеры национальных или институциональных инициатив и предложений по некоторым или всем восьми разделам, где были приведены варианты ответов. Они отражают широкий консенсус относительно ключевой роли университетов в Европе знаний и тех основных условий, в которых университеты будут способны выполнять эту роль. Во многих высказываниях подчеркивается необходимость обсуждения фундаментальных вопросов при одновременном преодолении некоторых традиционных табу. Подчеркивается важность вопросов финансирования с учетом его требуемого уровня, необходимость диверсификации доходов и более эффективного использования имеющихся ресурсов. Длительные сроки обучения и высокий уровень отсева студентов расцениваются как трата ресурсов с обеих сторон: со стороны студентов и со стороны университетов. В то время как курс взят на усиление институциональной автономии, во многих высказываниях отмечается необходимость совершенствования методов *профессионального управления*, подчеркивается, что европейское образование и системы обучения должны соответствовать общепризнанным стандартам качества.

**2.3.** Общая картина диверсифицированного европейского университетского ландшафта с различными степенями исследовательской интенсивности, с многообразными типами исследований/инноваций и профилями пре-

подавания/обучения что рассматривается как путь в будущее. Необходима особая поддержка исследований, преподавания и социальной направленности в деятельности университета.

**2.4.** Университеты и их представительные сети ожидают большой поддержки на европейском уровне, в особенности относительно создания Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований и инноваций. В данном контексте предлагается *увеличить финансовую поддержку со стороны ЕС*, в том числе для расширения мобильности, структурных преобразований в рамках Болонского процесса, для развития потенциала исследований, инноваций и региональных инновационных объединений, для повышения привлекательности Европы в глобальных масштабах в области образования и исследований и т.д. Они также содержат призыв к созданию *различных европейских инструментов*, как то: совместных степеней, докторантуры, механизмов по оценке качества, инструментов прозрачности и сопоставимости, гибкой политики в области доступа и приема в вузы и т.д. Такие рекомендации часто рассматриваются как попытки ослабления национальных решений в области доступа, признания и мобильности персонала, что является ограничивающим фактором для университетов ряда стран и мешает им в полной мере воспользоваться новыми возможностями, появляющимися на европейском уровне. Ответы также отражают достаточную осведомленность относительно роли *университетов как двигателей регионального развития*, а также регионального дисбаланса и его возможном влиянии на утечку мозгов. Университетам была оказана сильная поддержка со стороны европейских структурных фондов в форме различных предложений.

**2.5.** Всеобщее признание получила необходимость увеличения *привлекательности систем и институтов высшего образования в Европе и мире*. Многие ответы указывают на необходимость сравнения Европы и США (какие факторы обеспечивают успех американской системе?) и предоставления сопоставимых данных. В то же время – это совпадает с мнением Комиссии – в ответах содержится предостережение против слепого копирования американских особенностей. В данном контексте большое значение придается гуманитарным ресурсам (карьера, должность, возможности роста) и аспектам учебной программы (признание степени, демонстрация качества, ориентация на потребности обучающихся).

Комиссия завершит анализ всех ответов осенью 2003 г. и в первом семестре 2004 г. предоставит соответствующий документ. В нем будут детально проработаны некоторые основные вопросы в результате их обсуждения на семи-

нарах (например, региональные аспекты и управление человеческими ресурсами), а также специфические подходы (особенно по вопросам финансирования высшего образования и исследований). Конференция, посвященная выработке согласованных мер на национальном и европейском уровнях, будет проведена 26/28 апреля 2004 г.

### 3. ВКЛАД ЕС ОТ ПРАГИ К БЕРЛИНУ

Комиссия активно содействует реализации Болонского процесса, используя партнерство с сектором высшего образования и поддержку 30 европейских стран-участников Комитета по программе SOCRATES-ERASMUS. Комиссия одобряет основные Болонские реформы, конференции, семинары и доклады (Доклад TRENDS III, официальный докладчик проф. Згага). Комиссия также приняла решение о финансировании пилотных **проектов** в некоторых сферах, для того чтобы апробировать отдельные инновационные **Болонские** концепции на практике. Некоторые действия Комиссии, имеющие **отношение** к Болонскому процессу, кратко представлены ниже.

#### 3.1. *Кредитная система для образования в течение всей жизни*

Основной целью этой деятельности является трансформация существующей системы ECTS в такую, которая помогла бы гражданам накапливать кредиты, полученные в процессе формального, неформального и информального образования. Опытные проекты уже были реализованы в 2002–2003 гг. Новая общая схема по кредитным системам для образования в течение всей жизни (ECTS плюс) должна начать реализовываться в 2004–2005 гг., вовлекая обучающихся, работодателей, университеты, учебные заведения профессионального образования и других провайдеров образования в течение всей жизни. В качестве подготовки Комиссией будет инициирована специальная кампания для содействия совместному использованию ECTS во всей Европе. Знак ECTS (ECTS Label) будет присуждаться университетам, которые используют ECTS на обеих ступенях высшего образования.

#### 3.2. *Европейское сотрудничество по вопросам гарантии качества*

В этом разделе Комиссия поддерживает два типа деятельности: деятельность, направленную на развитие внутренней культуры качества в университетах, и деятельность, улучшающую внешнюю оценку качества.

*Внутренняя* оценка качества осуществляется посредством пилотной схемы, апробируемой Европейской Ассоциацией Университетов (EUA). Шесть групп, состоящих из университетов и других высших учебных заведений, в течение года проводили исследования по проблемам: «исследовательский менеджмент», «обучение и преподавание», «реализация Болонских реформ». Пилотная схема помогла учебным заведениям внедрить механизмы по внутренней оценке качества, повысить уровень их деятельности и лучше подготовиться к внешней оценке. Этот опыт продемонстрировал потребность в сильном университетском лидерстве и автономии в развитии культуры качества. Комиссия намеревается продолжить эксперимент со второй группой университетов с целью распространения этого опыта на ряд высших учебных заведений Европы.

*Внешняя* оценка качества поддерживается Европейской Сетью по Оценке Качества в высшем образовании ENQA. В качестве эксперимента ЕМОА провела внешнюю оценку 14 подразделений по общим оценочным критериям в трёх предметных областях: история, физика и ветеринария. Международная Европейская Оценочная Проект (ТЕЕР 2002) показал, что существует возможность проводить оценку учебных программ за пределами своей страны по общим критериям в тех случаях, когда вовлеченные учебные заведения принимают эти критерии как стартовые точки для оценки.

По окончании Берлинской конференции Комиссия представит доклад Европейскому Парламенту и Совету Министров для реализации Рекомендаций Совета, подготовленных в сентябре 1998 г., касающихся европейского сотрудничества в области оценки качества высшего образования. Доклад Комиссии будет содержать рекомендации по вопросу, как сделать Европейскую систему оценки качества более сопоставимой (См. раздел 4).

### **3.3. Совместные степени**

Точно определенные европейские степени могут содействовать качеству и прозрачности европейского высшего образования. Комиссия поддерживает пилотный проект, реализуемый EUA в 2002–2003 учебном году, в части совместных степеней магистров. Пилотный проект показал, как на практике функционируют совместные степени магистров, каким образом

происходит интеграция учебных программ университетов, посредством каких мер университеты реализуют мобильность и как в настоящее время осуществляется признание дипломов. Результаты проекта будут использоваться в процессе осуществления международной программы «ERASMUS-MUNDUS». Комиссия приветствует принятые Министрами обязательства на национальном уровне устранять формальные препятствия к созданию и признанию совместных степеней.

### ***3.4. Докторский уровень***

Комиссия приветствует распространение Болонских реформ (прозрачность, кредиты, оценка качества, признание и т.д.) на докторский уровень. 18 июля 2003 г. Комиссия направила коммюнике «Исследователи в европейском исследовательском пространстве: одна профессия – множественность карьер», которое предлагает ориентировать докторские программы на более широкие потребности рынка труда и внедрять как неотъемлемую часть подготовки докторов. В настоящее время необходимо по-новому интерпретировать понятие «Европейская степень доктора» и признание этой степени в Европе с целью продвижения карьеры в области исследований и развития R&D. Государства, подписавшие Болонскую декларацию, призваны адаптировать своё законодательство, с тем чтобы совместная степень доктора могла реализовываться, а препятствия к ее признанию были устранены. В качестве конкретного шага в 2003–2004 гг. Комиссией будет проводиться пилотный проект по изучению статуса кандидата в доктора, функционирования докторских программ в Европе, путей их совершенствования и объединения ресурсов международной деятельности и программ, с тем чтобы прийти к согласованному понятию «Европейский доктор».

### ***3.5. Сопоставимость образовательных структур в Европе***

Еще одним важным направлением деятельности, поддержанным Комиссией и связанным с Болонским процессом, является проект «Сопоставимость образовательных структур в Европе». Проект поддерживают университеты Deusto (Испания) и Groningen (Нидерланды). В проекте принимают участие 135 университетов, которые сосредотачивают свои силы на нескольких направлениях Болонского процесса, особенно на принятии двухступенчатой системы степеней с их прозрачностью и сравнимостью. Говоря более подробно, проект ориентирован на идентификацию общих и предмет-

ных специфических компетенций обеих ступеней высшего образования в девяти предметных областях (бизнес-образование, образовательные науки, геология, история, математика, химия, физика, исследования европейского измерения в образовании и среднее медицинское образование) и разработку методологии для анализа общих черт и различий.

Компетенции охватывают теоретические знания обучающегося и его способность к практической деятельности на рынке труда. Они представляют собой наиболее общий язык для описания результатов образования, не претендуя на вмешательство в образовательные процессы университета и методы обучения. Соглашение по поводу ключевых компетенций будет способствовать сравнению и подтверждению степеней при соблюдении автономии университета, его способности к инновациям и экспериментам.

Идентификатор компетенции будет содействовать университетам в разработке учебных программ и использоваться для внутренней и внешней оценки качества.

#### **4. КОНКРЕТНЫЕ ШАГИ К БЕРЛИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

Европейские министры высшего образования разделяют общие цели по созданию Европейского пространства высшего образования к 2010 году. Для осуществления этих целей будет проведен ряд реформ как на законодательном уровне, так и в ежедневной практической деятельности высших учебных заведений. Это касается не только оценки достигнутых результатов. Министры призваны определить приоритеты и договориться о целях, которые должны быть достигнуты по ключевым вопросам Болонского процесса к 2005 г., что позволит реализовать реформы в полном объеме в 2010 г. Комиссия одобрила следующие приоритетные области: оценка качества, двухступенчатая система высшего образования, признание степеней и периодов обучения.

- Что касается оценки качества, к 2005 году подписавшиеся страны должны внедрить системы его оценки. На общеевропейском уровне необходимо присутствие согласованного комплекта стандартов, процедур и руководств для внешней оценки, выполняемой органами по оценке качества и/или органами по аккредитации. Эти органы должны контролироваться или подвергаться экспертной оценке для подтверждения гарантии их независимости и обеспечения доверия к ним. Европейская сеть по оценке каче-



ства в высшем образовании должна разработать подобное соглашение, имея в виду высшее образование Европы.

- Все страны должны будут начать внедрение двухступенчатой системы образования к 2005 году. По прошествии шести лет с момента подписания Болонской Декларации должны быть созданы необходимые законодательные и практические условия, а студенты должны получить возможность зачисления на любые программы нового типа по их выбору. Новые степени должны соответствовать Национальным структурам квалификаций, позволяя гражданам в четко очерченных условиях перемещаться между различными типами формального, неформального и информального обучения. Национальная структура квалификаций будет объединяться с Европейской структурой квалификаций, основанной на общем понимании результатов обучения и компетенции, приобретенных выпускниками.

- Европейская структура квалификаций, дополненная сопоставимой системой гарантии качества, одобренная Министрами к 2005 году, должна создать соответствующий благоприятный климат, основанный на прозрачности, который будет содействовать процессу признания дипломов и периодов обучения. Ратификация и практическое применение Лиссабонской Конвенции о признании будет позитивно влиять на признание дипломов. К 2005 году все выпускники вузов должны получать Приложение к диплому, выдаваемое бесплатно и на наиболее распространенном европейском языке. Для реализации этой цели Комиссия разработала образец Приложения к диплому в университетах.

- Комиссия приветствует предложения о предоставлении студентам доступных ссуд и грантов для возможности посещения краткосрочных курсов или полного цикла обучения в других европейских странах.

## 5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование Европейского пространства высшего образования требует значительных усилий со стороны государств, подписавших Болонскую декларацию, университетов и других высших учебных заведений. Существуют обязательства на национальном, региональном и институциональном уровнях для достижения этих целей. Европейская Комиссия предприняла ряд инициатив и поддерживает другие. В настоящее время Министры высшего образования предпринимают соответствующие **шаги** в направлении

формирования Европейского пространства высшего образования как части становления Европы знаний.

### 3. СООБЩЕНИЕ КОМИССИИ: РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В ЕВРОПЕ ЗНАНИЙ

MITTEILUNG DER KOMMISSION:  
«DIE ROLLE DER UNIVERSITÄT IN EUROPA DES WISSENS»

#### 1. ОБОБЩЕНИЕ

Это сообщение должно способствовать началу обсуждения функций университетов<sup>145</sup> в экономике и обществе, базирующихся на знаниях, и условий их эффективной реализации. Формирование общества знаний зависит от получения новых знаний, их передачи посредством общего и профессионального образования, их распространения с помощью информационных и коммуникационных технологий и их применения в промышленности и сфере услуг. Университеты занимают здесь особое положение, поскольку они непосредственно интегрированы во все эти процессы. Причина кроется в их ключевой роли в трех сферах: исследовании и внедрении результатов исследований (посредством кооперации с промышленностью и предприятиями, образованными при университетах), общем и профессиональном образовании (особенно подготовке исследователей), а также в региональном и локальном развитии (в которое они могут внести существенный вклад).

ЕС нуждается в дееспособном, процветающем высшем образовании, а европейские университеты должны представить наивысшие достижения: только так можно оптимизировать процессы, на которых основывается общество знаний, и достичь стратегических целей, поставленных перед Европейским Советом на заседании в Лиссабоне: *превратить Союз в конкурентоспособный и наиболее динамичный экономический регион мира, базирующийся на знаниях, – в экономический регион, в котором будет достигнут продолжительный экономический рост, сопровождающийся увеличением количества и улучшением качества рабочих мест и большей социальной сплоченностью*. На своем заседании в Барселоне Европейский Совет подчеркнул это требование — стремиться к достижению наивысших результатов, постановив, что европейские образовательные системы должны превратиться к 2100 г. в «образец качества для всего мира»<sup>146</sup>.

Однако европейское высшее образование – это не остров счастья, и в мировом сравнении наши университеты не могут конкурировать с универ-

---

<sup>145</sup>В данном сообщении понятие «университеты» распространяется на различные типы высших учебных заведений, включая высшие специализированные учебные заведения, политехнические университеты и «большие школы».

<sup>146</sup> Европейский Совет, Барселона, Заключительное заседание.

ситетами наших более крупных стран-партнеров, хотя они публикуют научные работы высокого уровня.

В данном Сообщении освещаются различные аспекты, требующие особого внимания, а зачастую действий, и поднимаются некоторые вопросы, например:

- Как обеспечить долгосрочное финансирование университетов в необходимых масштабах и наиболее эффективное использование ими средств?
- Как соединить автономию и профессионализм в академической сфере и в сфере вузовского менеджмента?
- Как привлечь необходимые ресурсы для достижения наивысших результатов? Как создать условия для достижения университетами наивысших результатов?
- Как университеты смогут наиболее оптимально удовлетворять требованиям региональных и местных сообществ и вносить свой вклад в реализацию соответствующей стратегии?
- Как осуществлять тесное сотрудничество университетов с предприятиями, чтобы добиться лучшего распространения и использования новых знаний в экономике и обществе в целом?
- Как меры, предпринимаемые во всех этих областях, будут содействовать формированию взаимосвязанного, состоящего из совместимых друг с другом элементов, и конкурентоспособного Европейского пространства высшего образования (как предусмотрено в Болонской декларации) и Европейского исследовательского пространства (целевая установка Европейского Совета в Лиссабоне, март 2002 г.)?

Это Сообщение, подготовленное в преддверии весеннего заседания Европейского Совета 2003 г., следует рассматривать как призыв ко всем работникам сфер образования, научных исследований и инноваций откликнуться на поставленные вопросы. Летом 2003 г. Комиссия обобщит результаты дебатов и сообщит о выдвинутых инициативах. Это будет иметь форму сообщения, которое должно быть представлено министрам образования на Совете «Образование», министрам научных исследований на Совете «Конкурентоспособность», а также на встрече министров образования Европейских государств 18 и 19 сентября 2003 г. в Берлине.

## 2. ВВЕДЕНИЕ

Создание Европы, базирующейся на знаниях, — это цель ЕС, провозглашенная на заседании Европейского Совета в Лиссабоне в марте 2000 г. Эта целеустановка была дополнена и уточнена на последующих заседаниях Европейского Совета, особенно в Стокгольме (март 2001 г.) и Барселоне (март 2002 г.).

Обоснованные в Лиссабоне намерения предусматривают мобилизацию большого числа участников, среди которых университеты играют особо важную роль. Это объясняется их традиционной двойной функцией (преподаванием и научными исследованиями), их возрастающим значением в комплексном инновационном процессе, а также их ролью в повышении конкурентоспособности экономики и социальной сплоченности, например, как фактор городского и регионального развития.

Учитывая эту центральную роль, создание базирующейся на знаниях Европы открывает перед университетами большие возможности и одновременно выдвигает большие требования. Наконец, университеты действуют в условиях постоянно развивающейся глобализации. Современная ситуация характеризуется возрастающей конкуренцией за привлечение талантов, а также появлением новых требований, на которые университеты должны реагировать. Европейские университеты все же в целом менее привлекательны и обладают меньшими финансовыми возможностями, чем университеты других развитых стран, особенно США. Итак, встает вопрос: в состоянии ли они конкурировать с лучшими университетами мира и в течение длительного времени обеспечивать высокие результаты? Этот вопрос встает особенно остро в связи с расширением ЕС, поскольку положение университетов в государствах-кандидатах зачастую очень сложное – как с точки зрения человеческих ресурсов, так и финансового обеспечения.

Для претворения в жизнь намерений, высказанных в Лиссабоне, Европейский Союз разработал ряд мероприятий и инициатив в области научных исследований и образования, для осуществления которых недавно открылись новые перспективы<sup>147</sup>, следует также назвать поставленную в связи с этим цель – увеличить к 2010 г. долю расходов на научные исследования и разработки в ВВП стран ЕС до 3%<sup>148</sup>.

В сфере общего и профессионального образования также приступили к реализации различных мероприятий: созданию европейского пространства непре-

---

<sup>147</sup> Европейская Комиссия. Сообщение «К европейскому исследовательскому пространству» – КОМ (2000), 6 от 18.01.2000 и «Европейское исследовательское пространство: новый импульс» - КОМ (2002), 565 от 16.10.2002.

<sup>148</sup> Европейская Комиссия. Сообщение «Больше научных исследований для Европы: до 3% в ВВП». – КОМ (2002), 499 от 11.09.2002.

рывного образования<sup>149</sup>, реализации «Детальной рабочей программы по достижению целей систем общего и профессионального образования»<sup>150</sup> и улучшению совместимости систем высшего образования (Болонский процесс) и систем профессионального образования (Копенгагенская декларация).

С тех пор как впервые на уровне ЕС стали размышлять и дискутировать о европейских университетах, прошло уже некоторое время<sup>151</sup>. Чтобы возродить эти дебаты, Комиссия представляет эту статью. В Сообщении анализируется положение и роль европейских университетов в базирующихся на знаниях экономике и обществе (раздел 3), исходя из европейских перспектив, рассматривается развитие высшего образования (раздел 4), разъясняются важнейшие требования к европейским университетам, и тем самым дается импульс к размышлениям (раздел 5).

Комиссия обращается ко всем заинтересованным участникам (самим университетам, конференциям ректоров, национальным и региональным ведомствам, исследовательскому сообществу, студентам, представителям экономики и гражданам) с просьбой высказать мнение по проблемам, затронутым в Сообщении, и внести свои предложения<sup>152</sup>. На основе полученных статей Комиссия определит перспективные действия и подготовит очередное сообщение, которое она представит министрам образования на Совете «Образование» и министрам научных исследований на Совете «Конкурентоспособность», а также на встрече министров образования европейских стран 18 и 19 сентября 2003 г. в Берлине.

### **3. СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ**

#### ***3.1. Центральная роль университетов в Европе знаний***

В основе общества знаний и базирующейся на знаниях экономики – четыре взаимосвязанных элемента: получение новых знаний (главным образом посредством научных исследований), передача знаний с помощью общего и профессионального образования, распространение знаний с помощью ин-

<sup>149</sup> Европейская Комиссия. Сообщение «Создать европейское пространство непрерывного образования». – КОМ (2001), 678 от 21.10.2001.

<sup>150</sup> Детальная рабочая программа по реализации целей систем общего и профессионального образования в Европе. Abl. С 142 jп 14.06.2001, с/1.

<sup>151</sup> Европейская Комиссия. «Меморандум о высшем образовании в Европейском Сообществе». – КОМ (1991) 349 от 5.11.1991.

<sup>152</sup> Раздел 7 «Как можно передать статьи?»

формационных и коммуникационных технологий и использование знаний посредством инновационных технологий. Одновременно появляются новые методы получения, передачи и использования знаний, которые предусматривают участие большого числа действующих лиц – главным образом путем объединения в сети, все более приобретающие международный характер.

Так как университеты находятся на пересечении нескольких сфер – научных исследований, образования и инноваций, им принадлежит во многих отношениях ключевая роль в формировании базирующихся на знаниях экономики и общества. Так, в университетах работает 34% всех исследователей европейских стран, при этом, однако, отмечается трехкратное различие величины этого показателя в государствах-членах ЕС (26% – в Германии, 55% – в Испании и более 70% – в Греции). Кроме того, фундаментальные исследования на 80% проводятся в университетах.

Далее, университеты все больше готовят высококвалифицированных специалистов, внося тем самым вклад в укрепление конкурентоспособности европейской экономики: треть европейцев работает в настоящее время в наукоемких отраслях (в Дании и Швеции эта доля составляет более 40%), и в этих отраслях была создана половина от общего количества рабочих мест, появившихся за период с 1999 по 2000 г.

Кроме того, университеты внесли свой вклад в реализацию стратегических целей, поставленных в Лиссабоне, особенно в содействие занятости и социальной сплоченности, а также в повышение образовательного уровня населения Европы. В настоящее время большее число молодых европейцев по сравнению с предыдущими поколениями имеет высшее образование. В частности, среди 35–39-летних эта доля составляет около 20%, в группе 55–59-летних — только около 12,5%. Если рассматривать все население в возрасте от 25 до 64 лет, то доля занятых среди выпускников вузов (5 и 6 уровни по классификации ISCED) составляла в 2001 г. 84%; это на 15% больше, чем средний показатель для лиц, имеющих документ об образовании, и на 30% больше, чем в группе лиц, имеющих образование на обязательном уровне (уровни 0–2 по классификации ISCED). Кроме того, уровень безработицы среди выпускников вузов в 2001 г. составлял 3,9%, в то время как в группе с более низким уровнем образования он был втрое больше.

### **3.2. *Европейский вузовский ландшафт***

В ЕС около 3300 вузов. В Европе в целом, включая другие западноевропейские и присоединяющиеся страны, около 4000 вузов<sup>153</sup>. Численность студентов в этих университетах возрастает: в 2000 г. она составляла около 12,5 млн чел., а десятилетием раньше – около 9 млн чел.

Органы управления, в чьей компетенции находится университетское образование, сосредоточены главным образом на национальном и региональном уровнях. Поэтому высшее образование разнородно, это касается и организации, и структуры принятия решений, и условий работы (включая статус профессоров и исследователей, условия приема на работу и вопросы занятости). Эта разнородность отмечается как между отдельными государствами-членами (в связи с культурными особенностями и различиями законодательств), так и в государствах-членах, где университеты часто выполняют различные задачи и различным образом реагируют на актуальные тенденции развития. Структурные реформы в рамках Болонского процесса представляют собой попытку организовать это разнообразие во взаимосвязанном и совместимом Европейском образовательном пространстве, одновременно внося четкость и способствуя конкурентоспособности европейских университетов в Европе, а также во всем мире.

О европейских университетах долгое время судили по некоторым крупным образцовым университетам, особенно по идеалу, созданному Вильгельмом фон Гумбольдтом почти два столетия назад в процессе проводимой им реформы немецких университетов. В основе деятельности такого университета находится научно-исследовательская работа, на которой основывается и педагогическая деятельность. В настоящее время университеты все больше дистанцируются от подобных моделей, а развитие происходит в направлении усиливающейся дифференциации. Это выражается в том, что возникают все более специализированные учебные заведения, которые концентрируются на определенной (ядерной) компетенции в преподавании и научных исследованиях или специализируются в определенных узких областях деятельности (например, вкладе в стратегию регионального развития посредством образования взрослых).

### **3.3. Новые требования к европейским университетам**

<sup>153</sup> Для сравнения: в США – около 4000 вузов. Из них 550 могут присваивать степень доктора и 125 – являются исследовательскими университетами. Из этих 125 на 50 приходится большая часть исследовательских мощностей США, государственного финансирования и Нобелевских лауреатов среди американских ученых.



Повсюду в мире, особенно в Европе, университеты сталкиваются с необходимостью приспособливаться, с тем чтобы не отстать от глубинных изменений. Эти изменения можно охарактеризовать с помощью пяти основных тенденций.

### **Возрастающий спрос на высшее образование**

Спрос на высшее образование и в дальнейшем будет возрастать<sup>154</sup>, это объясняется двумя факторами: во-первых, некоторые правительства планируют повысить долю выпускников вузов в общей численности населения<sup>155</sup>, а во-вторых, – непрерывное образование стимулирует новые потребности в образовании. Этот возрастающий спрос, темпы которого в связи со снижающимся уровнем рождаемости будут лишь незначительно замедляться, приведет к полной загрузке мощностей университетов.

Как удовлетворить этот возрастающий спрос, особенно с учетом ограниченных человеческих ресурсов (в ближайшие годы вузы будут испытывать дефицит преподавателей и исследователей) и финансовых средств (они увеличиваются не в такой степени, в какой увеличивается спрос)? Как обеспечить достаточное финансирование университетов, которые к тому же должны соответствовать новым требованиям? Таким образом, речь идет о том, чтобы сохранить ведущие позиции в обучении и научных исследованиях, не снизить качество и при этом сохранить широкий, справедливый и демократичный доступ в университеты.

### **Интернационализация преподавания и научных исследований**

Ускоряющаяся благодаря новым информационным и коммуникационным технологиям интернационализация приведет к обострению конкуренции: конкуренции между университетами и странами, а также между университетами и другими учреждениями, особенно государственными исследовательскими лабораториями, в которых ученые не обременены педагогическими функциями, и частными учебными заведениями, зачастую узко специализированными и имеющими отчасти коммерческую направленность. Так как большая часть средств, предназначенных университетам, предоставляется на конкурсной основе, еще более обостряется конкуренция за таланты.

Европейские университеты притягивают меньше иностранных студентов и исследователей, чем американские. В Европе в 2000 г. обучалось

---

<sup>154</sup> Европейская Комиссия. Совместная исследовательская группа. Отчет «Будущее образования в Европе к 2010 г.», июнь 1999 г.

<sup>155</sup> Такие страны, как Соединенное Королевство и Дания, поставили целью увеличить к 2010 г. долю лиц, получивших высшее образование, в соответствующей возрастной категории населения до 50%.

450 000 иностранных учащихся, в США – более 540 000<sup>156</sup>, из которых большинство были выходцами из Азии<sup>157</sup>. Еще большее преимущество перед Европой проявляется при сравнении учащихся на последипломном уровне по техническим наукам, математике и информатике, многие иностранцы остаются в стране после защиты диссертации на степень доктора: около 50% европейцев, закончивших обучение в США, еще на несколько лет задерживаются там, а значительная часть – остается на продолжительный срок.

Европейские университеты менее привлекательны для исследователей и студентов. Это объясняется тем, что университеты часто не обладают необходимой «критической массой»: поэтому они все теснее сближаются, образуя сети или совместные программы подготовки и присуждая совместные степени. Помимо причин, связанных с университетами, и другие факторы играют важную роль, например, недостаточная гибкость рынка труда или слабо выраженный дух предпринимательства, которые влекут за собой меньшие возможности трудоустройства в инновационных сферах. Это отражается и на худших, чем в США и Японии, возможностях финансирования научных исследований, связях с экономикой, патентовании и основании вузами предприятий<sup>158</sup>.

### **Развитие эффективного и тесного сотрудничества между университетами и экономикой**

Сотрудничество между университетами и экономикой необходимо интенсифицировать на национальном и региональном уровнях и больше ориентировать на инновации, создание новых предприятий, и в целом, на передачу знаний. С точки зрения конкурентоспособности, важно, чтобы знания перетекали от университетов в экономику и общество.

Двумя основными механизмами, с помощью которых имеющиеся в университете знания и разработки могут вливаться непосредственно в экономику, являются лицензирование интеллектуальной собственности университетов и основание отделившихся от университета предприятий.

В настоящее время в государствах-членах нет полных данных о том, в каких масштабах осуществляется коммерциализация университетских исследований, и трудно делать выводы о том, как университеты в странах ЕС совместно с предприятиями реализуют результаты исследований; имеется

<sup>156</sup> Европейская Комиссия. Заключительные данные 2002 г. (на основе статистики OECD и Eurostat).

<sup>157</sup> Почти 40 % всех иностранных студентов в США – выходцы из 4 азиатских стран: Китая, Индии, Японии и Южной Кореи (Open Doors 2001, ПЕ, New York).

<sup>158</sup> Европейская Комиссия. Сообщения «К европейскому исследовательскому пространству» - КОМ (2000), 6 от 18.01.2000 и «Европейское исследовательское пространство: новый импульс» - КОМ (2002), 565 от 16.10.2002.

лишь пара цифр из исследований европейских инноваций («Community Innovation Survey» — CIS). В рамках этих исследований проводился опрос предприятий, в том числе и о важнейших источниках информации, касающихся инноваций. Результаты<sup>159</sup> показывают, что источники, относящиеся к системе образования и государственным исследованиям, имеют очень низкий рейтинг. Менее 5% инновационных предприятий считали очень важными источниками информации государственные и частные некоммерческие исследовательские институты, вузы или другие учебные заведения высшего уровня. Распространение знаний в сфере экономики европейских стран, включая традиционные сектора экономики, упростилось бы, если бы университеты активно содействовали эффективному сотрудничеству с экономикой и лучшему использованию своих знаний. Критерием оценки успешной работы университетов могло бы быть и выполнение этого требования.

Европейская Комиссия продолжит изучение существующих трудностей и факторов, содействующих этому сотрудничеству, и позаботится о передаче результатов заинтересованным кругам.

#### **Расширение сети научно-исследовательских подразделений**

Этот феномен и тенденция перемещения научных исследований в лучшие университеты приводят к тому, что среда, в которой развиваются университеты, все более приобретает отпечаток конкуренции. К традиционным связям университетов с регионом и расположенными в нем предприятиями добавляются новые. Географическая близость уже не является основным критерием при выборе партнера. К тому же высокотехнологичные предприятия стараются размещать вблизи лучших университетов. Так как сокращается время между получением научного открытия и внедрением или представлением на рынок результатов исследований, ставится вопрос о роли и вкладе университетов в технический инновационный процесс и о связях университетов с экономикой.

#### **Реорганизация знаний**

Реорганизация знаний проявляется в двух тенденциях развития и противодействующих воздействиях: во-первых, наблюдается возрастающая дифференциация и специализация знаний, что приводит к появлению все более специфических и узко специализированных областей в сфере научных исследований и подготовки. Во-вторых, академический мир должен незамедлительно ориентировать свою деятельность на междисциплинарные

---

<sup>159</sup> «Инновационная статистика в Европе». Данные за 1996-97 гг. Eurostat.

общественно значимые проблемы; в качестве примера можно назвать долгосрочные тенденции развития; новые тяжелые заболевания; управление, ориентированное на контроль рисков и их регулирование. Деятельность университетов, особенно в области преподавания, все еще часто организована в соответствии с традиционными дисциплинарными канонами и разграничена по дисциплинарному принципу.

Реорганизация знаний приводит к определенному стиранию границ между фундаментальными и прикладными исследованиями. Однако эта тенденция еще не получила широкого распространения, чтобы разграничивать, с одной стороны, исследования, проводимые исходя из собственной мотивации, и, с другой стороны, – исследования, имеющие целью получение новых знаний для использования их в производстве и технологиях.

Фундаментальные исследования остаются привилегированной сферой деятельности университетов. Благодаря своим мощностям американские университеты, проводящие фундаментальные исследования, являются привлекательными партнерами для экономики, которая в значительной степени финансирует исследовательскую деятельность университетов. Фундаментальные исследования проводятся там во взаимосвязи с практикой, не теряя при этом своего фундаментального характера. В Европе университеты склоняются к тому, чтобы проводить прикладные исследования для предприятий или даже предоставлять научные услуги. Если эта тенденция станет преобладающей, то под вопрос будет поставлена способность университетов производить новые знания.

### **Новые ожидания**

Наряду с выполнением своей основной задачи – давать высшее образование, университеты должны реагировать на новые потребности в образовании, появляющиеся в связи с формированием базирующихся на знании экономики и общества. Достаточно лишь назвать возрастающую потребность в естественнонаучном и техническом образовании, в компетенциях, выходящих за рамки научных дисциплин, и потребность в непрерывном образовании, которое предполагает возможность перехода из одного учебного заведения в другое, с одной ступени в системе общего и профессионального образования на другую. Возросший спрос на естественнонаучное образование непосредственно затронул университеты, так как они осуществляют подготовку учителей естественнонаучных дисциплин для средней школы. Поскольку кроме этого от университетов ожидается вклад в стратегию непрерывного образования, они должны создать условия для более свободного доступа (особенно для тех, кто не имеет аттестата зрелости, чтобы, призна-

вая имеющиеся знания, полученные вне университета и формальной системы образования, облегчить доступ), стать более открытыми для экономики, улучшить услуги, предоставляемые студентам, и диверсифицировать перечень преподаваемых дисциплин. Это относится как к целевым группам, содержанию обучения, так и к методам обучения<sup>160</sup>.

Развитие базирующихся на знании экономики и общества приводит к тому, что университеты стремятся к большей интеграции в городскую среду. Наряду и в связи с их основными задачами – получения и передачи знаний, университеты сегодня являются востребованными партнерами в качестве компетентных экспертов в различных профессиональных областях. Кроме того, они могут и должны стать местом размышления о знаниях и площадкой проведения дискуссий и диалога ученых с гражданами.

Поскольку университеты в большой степени зависят от государственных и частных средств, а производимые ими знания оказывают существенное влияние на экономику и общество, они несут ответственность по отношению к тем, кто выделяет деньги, и к гражданам за организацию своей деятельности и управление бюджетом. Поэтому от университетов все больше требуют привлекать в их управленческие структуры лиц из внеуниверситетской среды.

#### **4. ЧЕМ РИСКУЕТ ЕВРОПА**

##### ***4.1. Университеты и европейское измерение***

Университеты находятся в сфере компетенции главным образом национальных или региональных органов управления государств-членов. Основные требования, выдвигаемые перед университетами, носят европейский, международный или глобальный характер. Сегодня даже крупные европейские государства не в состоянии достичь выдающихся позиций и оценить их на национальном уровне. Это возможно только в контексте европейского и глобального общества преподавателей и исследователей.

Это одновременно выдвигает проблему совместимости и прозрачности системы признания квалификаций (ключевая составная часть Болонского метода конвергенции) и преодоления препятствий для мобильности учащихся и иссле-

---

<sup>160</sup> Европейская Комиссия. Сообщение «Создать европейское пространство непрерывного образования» - КОМ (2001), 678 от 21.10.2001.

дователей<sup>161</sup>. Так, например, мобильность учащихся в Европе в значительной степени маргинальна. В 2000 г. только 2,3% европейских студентов закончили обучение в другой европейской стране<sup>162</sup>. Мобильность исследователей в ЕС все же выше, чем населения в целом, но, как и раньше, она ниже мобильности в США. Напряженность между базирующейся на национальном уровне структурой высшего образования стран ЕС и новыми, выходящими за рамки государственных границ, требованиями усилилась в последние годы, и эта тенденция связана с совокупностью следующих факторов:

- возникновением эффективного европейского рынка труда, в рамках которого европейские граждане могут свободно передвигаться<sup>163</sup>. Это означает, что необходимо устранить сложности, касающиеся признания полученных квалификаций;
- ожиданиями, связанными с зачетом и признанием, которые ЕС стимулирует своими мерами по содействию мобильности (особенно ERASMUS);
- глобализацией в сфере направлений подготовки, предлагаемых студентам, продолжающейся утечкой мозгов лучших студентов и исследователей и относительно низкой активностью европейских университетов на международном уровне;
- усилением этих факторов в связи с расширением ЕС, которое повлечет за собой еще большую разнородность вузовского ландшафта.

Так как будущее университетов определяется большим количеством факторов, необходимы сдвиги на европейском уровне. Точнее говоря, эти факторы требуют совместных скоординированных усилий государств-членов и присоединяющихся стран, которые должны поддерживаться ЕС. Целью этих усилий должно быть создание подлинной Европы знаний.

#### **4.2. Меры ЕС в сфере высшего образования**

Университеты могут опираться на многочисленные совместные инициативы в области преподавания и научных исследований. Например, в сфере научных исследований они получают 1/3 часть средств Европейской рамочной программы исследований и технологических разработок, а также доход от мероприятий по содействию получению образования и мобильности ученых (стипендии им. Марии Кюри).

<sup>161</sup> Стратегия содействия мобильности в европейском исследовательском пространстве. Сообщение Комиссии, COM (2001), 331 от 26 июня 2001 г.

<sup>162</sup> Этот низкий средний показатель образуется из очень различных показателей для отдельных государств-членов. Так, 68% люксембургских студентов, 10% греческих и 9% ирландских студентов обучаются не в своей стране. Напротив, для Соединенного Королевства эта доля составляет 0,7%, а для Испании – 1,2%.

<sup>163</sup> По этой тематике (квалификация и мобильность) Европейская Комиссия представила план действий. – КОМ (2002), 72 от 13.02.2002.

Шестая рамочная программа исследований<sup>164</sup> должна быть еще более важной для университетов, чем предыдущие: акции по подготовке и мобильности получили еще большее развитие. Программа включает концепцию поддержки молодых команд с высокими потенциальными возможностями. В центре внимания программы находятся фундаментальные исследования в рамках «сетей, объединяющих лучших» и «интегрированные проекты»<sup>165</sup> и, прежде всего, меры по содействию научным исследованиям «на пути к знаниям» (акция NEST).

Кроме того, к университетам обращаются с призывом принять участие в инициативах в рамках плана акций «Наука и общество»<sup>166</sup>. Цель плана акций состоит в стимулировании национальных действий и стратегий в таких сферах, как проведение консультаций научными экспертами, диалог с гражданами, этика, научное образование, а также увеличение доли женщин в науке и совершенствовании подобной деятельности и стратегий.

Университеты также участвуют в нескольких акциях ЕС по технической инновации, например, в реализации мер по содействию использованию результатов исследований и созданию научных и технологических парков в ходе выполнения рамочной программы научных исследований и при поддержке Структурного фонда или Европейского инновационного банка (EIB).

В сфере общего и профессионального образования университеты задействованы во всех акциях программы SOCRATES. Это особенно касается программы ERASMUS. Со времени ее возникновения более миллиона учащихся смогли воспользоваться возможностями, предоставленными акцией ERASMUS, и каждый год около 12 000 преподавателей принимают участие в обмене в рамках программы. Кроме того, многочисленные тематические сети в сфере высшего образования способствуют укреплению сотрудничества на европейском уровне. Они действуют в известной степени как «голова» (Think Tanks), рассчитанная на будущее и дальнейшее развитие соответствующих дисциплин. Далее, Сообщество поддержало создание Европейской системы зачетных единиц (ECTS), что в сочетании с программой LEONARDO DA VINCI содействует реализации совместных проектов университетов и предприятий по мобильности, в которых с 1995 по 1999 г. приняли участие 40000 чел. Университеты включены также в Европейские инициативы и Европейский план действий до 2005 г., который побуж-

---

<sup>164</sup> Решение №1513/2002 ЕС Европейского парламента и Совета, Abl- L 232 от 29.08.2002, с.1.

<sup>165</sup> «Сети, объединяющие лучших» являются инструментами, позволяющими объединить исследовательские мощности европейских стран, и таким образом способствовать научному прогрессу; «интегрированные проекты» являются инструментами реализации исследовательских проектов, направленных на определенные цели. Оба эти инструмента служат формированию критической массы ресурсов и применяются во всех семи «приоритетных темах» Шестой рамочной программы исследований.

<sup>166</sup> Европейская Комиссия, Сообщение «План акций - наука и общество», КОМ (2001), 714 от 04.12.2001.

дает университеты развивать доступ в сеть для учащихся и исследователей («виртуальный кампус»)<sup>167</sup>.

Содействие кооперации, осуществляемое Сообществом, распространяется и на страны, не входящие в ЕС. Так, Рамочная программа научных исследований в большей части открыта для всех стран мира и поддерживает кооперацию, особенно со странами Средиземноморского региона, Россией и новыми независимыми государствами бывшего Советского Союза, а также с развивающимися странами. Благодаря программе TEMPUS ЕС также поддерживает кооперацию с университетами из стран бывшего Советского Союза, Южной Европы, а с 2002 г., времени расширения программы, – со Средиземноморским регионом. Связи с другими частями мира поддерживаются также благодаря таким инициативам, как ALFA и Asia-Link. В целом эта деятельность способствует повышению репутации европейских университетов в мире. Следует назвать также проект новой программы «ERASMUS WELT», которая должна содействовать внедрению «программ подготовки магистров ЕС». В этих программах должны быть объединены периоды подготовки, по меньшей мере, в двух европейских странах. Они призваны привлечь в Европу лучших студентов.

Кроме того, Комиссия поддерживает Болонский процесс и активно участвует в претворении его в жизнь. Целью процесса является создание к 2010 г. взаимосвязанного, совместимого европейского пространства высшего образования посредством согласованных целенаправленных реформ.

## **5. СДЕЛАТЬ ЕВРОПЕЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ ОБРАЗЦОМ ДЛЯ ВСЕГО МИРА**

Чтобы университеты могли неограниченно участвовать в формировании Европы знаний, они должны соответствовать многочисленным требованиям, предъявляемым к ним. Они смогут полностью использовать свой потенциал только в том случае, если претерпят глубокие изменения, без которых европейская система не сможет соответствовать международным критериям. Поэтому необходимо стремиться к достижению одновременно трех целей:

---

<sup>167</sup> План действий «Обучение – размышления о завтрашнем образовании». Сообщение Европейской Комиссии, COM (2001), 172 от 28.02.2001.



- обеспечить постоянное наличие достаточных средств для европейских университетов и их эффективное использование;
- укрепить выдающиеся достижения университетов в преподавании и научных исследованиях, особенно путем создания сетей;
- достичь большей открытости университетов внешнему миру и повысить их международную привлекательность.

**5.1. Обеспечить постоянное наличие достаточных средств для европейских университетов**

**Недостаточное финансовое обеспечение**

В государствах-членах государственные затраты на образование (все уровни образования) составляют в среднем 5% от ВВП. Этот показатель примерно соответствует доле расходов в ВВП США и выше, чем в Японии (3,5%). Однако государственные затраты на образование в Европе возрастали более медленными темпами, чем ВВП, а в последнее десятилетие даже сокращались. Динамика общих затрат на высшее образование ни в одном государстве-члене не соответствовала росту численности студентов вузов. В этой сфере отмечается наиболее разительный разрыв по сравнению с США: 1,1% ВВП в Европе по сравнению с 2,3% в США, т.е. больше чем вдвое. Этот разрыв объясняется, прежде всего, тем, что доля частного финансирования высшего образования в Европе очень мала. Она составляет 0,2% европейского ВВП, в то время как в Японии эта доля составляет около 0,6%, а в США – 1,2% ВВП.

В целом американские университеты располагают большими средствами, чем европейские: в среднем в 2—5 раз больше в расчете на 1 студента. Это различие объясняется частично собственными расходами студентов на обучение. Американские университеты в большом объеме получают и государственное финансирование (включая средства на исследования и оборону), а также – особенно в сфере фундаментальных исследований – существенные частные вложения, которые предприятия предоставляют через фонды. Крупные исследовательские университеты располагают, кроме того, солидным имуществом, образовавшимся со временем за счет частных дарений (особенно со стороны объединений бывших студентов).

Так как недофинансирование европейских университетов все более обостряется, они имеют ограниченные возможности для привлечения талан-

тов и содействия выдающимся достижениям в науке и обучении<sup>168</sup>. Существующий разрыв невозможно преодолеть только с помощью дополнительных государственных средств, поэтому должны быть найдены другие пути увеличения финансирования университетов и его диверсификации. В процессе исследования финансирования европейских университетов Комиссия изучит основные тенденции развития в этой области и изложит положительный опыт.

На заседании Европейского Совета в Барселоне в марте 2002 г. ЕС поставил цель увеличить долю расходов на научные исследования и разработки в ВВП до 3%<sup>169</sup>. Это потребует больших усилий, особенно касающихся человеческих ресурсов в сфере научных исследований.

#### *5.1.1. Увеличивать и дифференцировать финансирование университетов*

Можно выделить четыре основных источника поступления средств в университеты:

- Различные формы государственного финансирования научных исследований и обучения, включая распределяемые на конкурсной основе заказы на научные исследования: при этом обычно речь идет о важнейших для европейских университетов источниках поступлений. Все же в связи с существующей ситуацией с бюджетами государств-членов и присоединяющихся государств возможности увеличения государственного финансирования ограничены. Хотя государства-члены в Лиссабоне в марте 2000 г. обязались существенно повысить инвестиции в человеческие ресурсы, маловероятно, что будет профинансирован предусмотренный рост численности студентов и сокращено отставание от США.
- Частные дарения могут быть источником поступления средств в университеты, как это можно видеть на примере США. Но его распространение в Европе сопряжено с рядом проблем; прежде всего, следует назвать незаинтересованность в частных дарениях с точки зрения налогообложения или статуса университетов, который не всегда позволяет принимать частные средства или имущество. Эти сложности объясняют, по меньшей мере частично, отсутствие подобных филантропических тенденций, как это имеет место в США, где бывшие студенты зачастую еще длительное время после окончания обучения связаны с университетом.
- Университеты могут также получать доходы от продажи услуг (включая научные исследования и услуги, связанные с непрерывным образованием), а также от внедрения результатов исследований.

<sup>168</sup> Стимулом для размышления и обсуждения вопроса финансирования высшего образования послужили сообщения Комиссии «Эффективные инвестиции в общее и профессиональное образование: необходимость для Европы» (КОМ (2002), 779 от 10.01.2002) и «Больше научных исследований для Европы: до 3% от ВВП» (КОМ (2002), 449 от 11.09.2002).

<sup>169</sup> Европейская Комиссия. Сообщение «Больше научных исследований для Европы: до 3% от ВВП» (КОМ (2002), 449 от 11.09.2002).

Данные источники поступлений до сих пор не имеют большого значения для финансирования европейских университетов; это объясняется частично порядком, при котором им не разрешается извлекать прибыль из исследовательской деятельности, и это не поощряется, поскольку сборы от использования лицензированных изобретений поступают государству, а не в вуз или самому исследователю.

- Наконец, взносы студентов в форме платы при записи на обучение и платы за обучение. Эти взносы в Европе в целом ограничены и даже запрещены, чтобы таким образом облегчить демократичный доступ к высшему образованию.

**Вопросы для обсуждения:**

- Как, учитывая существующие бюджетные затруднения, а также необходимость демократичных условий допуска, обеспечить достаточное государственное финансирование университетов?
- Как повысить привлекательность частных дарений, прежде всего с точки зрения налогообложения и статуса университетов?
- Как обеспечить университетам необходимую гибкость и позволить им извлекать пользу из быстро расширяющегося рынка услуг?

**5.1.2. Более эффективное использование  
имеющихся финансовых средств**

Университеты должны более эффективно использовать находящиеся в их распоряжении финансовые средства. За это они несут ответственность перед своими «потребителями»: студентами, которых они обучают; государственными органами, от которых они получают финансирование; рынком труда, на котором используется приобретенная квалификация и компетенция; обществом в целом, для которого они выполняют экономическую и социальную функции. Цель должна состоять в максимизации общественной рентабельности инвестируемых финансовых средств. В настоящее время существуют многочисленные признаки<sup>170</sup> недостаточно оптимального их использования.

- *Высокая доля студентов, прерывающих обучение, которая в среднем по ЕС составляет 40%. Демократизация высшего образования привела к чрезмерному увеличению студенческого контингента, не подкрепленному существенными изменениями структур и условий жизни вузов. В большинстве государств-членов окончание полной средней школы автоматически дает право на обучение в вузе без сдачи дополнительных экзаменов. Это право рассматривается как*

---

<sup>170</sup> Это детально анализируется в Сообщении «Эффективные инвестиции в общее и профессиональное образование – необходимость для Европы».

---

существенный элемент демократии, гарантирующей равное положение граждан. Многочисленные студенты, таким образом, начинают обучение в университете, не имея действительных академических склонностей, и не находят в университете подходящую для себя подготовку. В некоторых государствах-членах университеты сами проводят отбор; особенно по отдельным направлениям подготовки проводится дополнительный экзамен на пригодность<sup>171</sup>.

- *Несбалансированность предложения выпускников, имеющих определенные квалификации (которое формируется в течение длительного времени, обусловленного продолжительностью обучения), и спроса на них (который развивается в краткосрочный период) может выразиться в продолжительном дефиците в некоторых сферах (прежде всего, в науках и технологии). Высшее образование имеет отношение не только к личностям, которые его получают: общество в целом должно стремиться оптимизировать рентабельность своих инвестиций в образование. Несоответствие предлагаемых и требуемых квалификаций отражает с этой точки зрения неоптимальное использование ресурсов.*
- *Продолжительность обучения до получения определенной квалификации может варьироваться в Европе в пределах 100%. Это объясняет огромные различия в показателе затрат на подготовку 1 студента, рассчитанного с учетом средней продолжительности обучения по годам. В Германии, например, продолжительность подготовки инженера, работающего в сфере частной экономики, обычно составляет 5–6 лет, подготовка полностью финансируется за счет государственных средств. В Соединенном Королевстве она охватывает трехлетнее обучение за счет государственного бюджета, за этим обучением следует 3–5-летняя подготовка на предприятии, завершающаяся экзаменом, признанным государством, она полностью осуществляется за счет работодателя и тесно связана с приобретением практического опыта по специальности. Эти различия в продолжительности обучения даже в странах, взаимно признающих документы об окончании, показательны с точки зрения участия в Болонском процессе, преследующем цель создания европейского пространства высшего образования к 2010 г. Различные расходы из государственного бюджета позволяют усомниться в оптимальном использовании средств.*
- *В этой связи различия статуса, условий приема на работу и условий работы ученых, существующие в Европе на уровнях до получения степени доктора и после ее получения, не способствуют наилучшему размещению предоставляемых средств.*
- *Кроме того, отсутствует прозрачная система расчета стоимости научных исследований в европейских университетах, чем объясняются различия, непрозрачность и сложность используемых бухгалтерских систем. На*

---

<sup>171</sup> Особенно по медицине и ветеринарии.

этом основании группа высококвалифицированных консультантов по вопросам научных исследований Комиссии (EURAB – Европейской консультационной службы по вопросам научных исследований) предложила разработать простую и прозрачную систему учета для определения фактической стоимости научных исследований и проведения сравнения.

**Вопросы для обсуждения:**

- Как обеспечить демократичный доступ в вузы и при этом снизить долю отсева?
- Как посредством лучшей профессиональной ориентации обеспечить лучший баланс предложения и спроса на академические квалификации на рынке труда?
- Должна ли быть унифицирована продолжительность обучения при подготовке специалистов с равноценными документами об окончании?
- Как улучшить прозрачность расходов на научные исследования в университетах?

*5.1.3. Более эффективно использовать  
результаты научной работы*

Использование научных исследований и основание немногих предприятий при университетах

Поскольку университеты относятся к важнейшим источникам новых знаний, им отводится все большая роль в процессе технологических инноваций. Однако они играют эту роль в Европе не в том объеме, в каком это было бы возможно и желательно. С середины 90-х гг. количество новых технологических предприятий, основанных университетами, в Европе неуклонно снижается, особенно в окружении некоторых университетов. Они в среднем значительно менее распространены, чем вблизи американских университетов-кампусов. Действительно, в Европе меньше предприятий, основанных исследователями или совместно с исследователями. Вновь созданные предприятия в Европе не так быстро растут и существуют менее продолжительное время.

Лучшему использованию результатов университетских исследований в Европе противостоит, в основном, обсуждение вопросов интеллектуальной собственности. В США закон Bayh-Dole предоставляет учреждениям, осуществляющим исследовательские работы за счет федеральных средств, прежде всего университетам, право на использование их результатов, содействуя таким образом использованию результатов академических исследований. В Европе в последние годы некоторые национальные правовые акты приблизились к закону Bayh-Dole, а другие государства-члены, не имеющие подобных законодательных документов, в настоящее время наверстывают это упущение. Фактически

воздействие этих мер еще не оценено. Все же различия, существующие в государствах-членах в законодательном регулировании, так же как и в национальном характере соответствующих регламентаций, усложняют и тормозят трансфер технологий и межгосударственное сотрудничество. В целом Патент Сообщества открывает перспективу использования результатов на европейском уровне, но пока находится на стадии обсуждения.

Кроме того, менее развиты университетские структуры управления результатами исследований, чем подобные структуры государственных исследовательских учреждений. Также играет роль то обстоятельство, что многие представители вузов незнакомы с экономической стороной научных исследований, особенно с менеджментом и вопросами интеллектуальной собственности. Попытки многих ученых и руководства вузов лучше использовать результаты исследований все еще наталкиваются на недоверие, прежде всего потому, что трудно найти равновесие между требуемым экономическим использованием, с одной стороны, и необходимым в общих интересах сохранением автономии университетов, а также свободного доступа к знаниям, – с другой.

**Вопросы для обсуждения:**

- Как облегчить создание университетами и их исследователями предприятий, которые ставили бы целью применение результатов проведенных исследований, и как достичь лучшего использования результатов?
- Как побудить университеты и ученых к определению, управлению и использованию коммерческого потенциала их исследований?
- Что препятствует в настоящее время правовому регулированию и праву на интеллектуальную собственность? Как можно устранить эти препятствия, прежде всего в странах, где университеты финансируются почти исключительно за счет государственных средств?

**5.2. *Еще более укрепить выдающиеся достижения европейских университетов***

**5.2.1. *Создать условия для наивысших достижений***

Если Европа действительно стремится достичь и в дальнейшем удерживать высокие результаты деятельности вузов, то необходимо, прежде всего, создать определенные условия. Они частично уже существуют в некоторых государствах-членах; требований к их полноте не выдвигается. С этого можно начать обсуждение. Как во многих других сферах, упомянутых в этом Сообщении, необходимо начать с проблем, существующих внутри структур

высшей школы, и с предписаний, регламентирующих их деятельность. Если не будет предпринято совместных усилий, то результат будет неполным. Цель должна состоять в том, чтобы подвести все университеты к максимально возможным достижениям. Среди них не должно быть отстающих; не-систематическое обсуждение вопросов затормозит подъем университетов в Европе. Такой процесс сближения, так же как и структурные реформы, о которых было принято решение в Болонской декларации, облегчают государствам-членам проведение соответствующих преобразований.

### **Необходимость долгосрочного планирования финансирования**

Важнейшей предпосылкой достижения наивысших результатов и содействия им является возможность долгосрочного планирования. Наивысших результатов нельзя достичь за один день. Чтобы занять лидирующие позиции в какой-либо научной области, требуются годы и признание коллег не только в стране и Европе, но и в мире. Накопление интеллектуального капитала в виде работоспособных и выдающихся команд исследователей, состоящих из людей, чьи способности оптимально дополняют друг друга, и которыми движет дальновидение и упорство, требует продолжительного времени и предполагает, что команда может быть сформирована из ученых со всего мира.

Однако бюджеты правительств, которые все еще являются важнейшими источниками финансирования университетов, утверждаются ежегодно, период их планирования трудно продлить на несколько лет. Даже если некоторые государства-члены тем временем заключают с университетами договоры на несколько лет, редко период превышает 4 года. В течение 4 лет могут быть проведены выборы, может измениться позиция правительства, могут потерять значение ранее поставленные цели или в особых случаях от них могут отказаться.

Политики и общество государств-членов должны быть едины во мнении, что стремление к наивысшим результатам имеет большое значение для исследований и для университетов и необходимо создать условия для их достижения. Благодаря такому согласию сфера научных исследований должна быть избавлена от непредусмотренных, меняющихся условий финансирования. Университеты должны получить возможность планировать и разрабатывать стратегию своего развития на 6 и даже, по возможности, на 8 лет вперед и претворять в жизнь автономию, о которой шла речь в разделе 5.1.

### **Необходимость эффективных структур и методов управления**

Второй предпосылкой является соответствие структур управления вузом разнообразным требованиям учебного заведения, а также ожиданиям общества, которое предоставляет базовое финансирование. Это означает, что вуз помимо эффективного процесса поиска решений обладает эффективным управлением и хорошим финансовым менеджментом, он также может обеспечить оплату труда в зависимости от полученных результатов. Таким же образом должны точно определяться сферы ответственности в системе. Менеджмент современного университета является комплексной задачей, которая должна быть понятна также специалистам, не имеющим отношения к чисто академическим традициям, к руководству университета должно сохраняться доверие. Следует указать также на то, что финансовая независимость сама по себе изменяет финансовую культуру вуза, но одна она не повышает качества управления.

### **Необходимость развития междисциплинарных способностей**

Третья предпосылка, необходимая для достижения наивысших результатов, состоит в предоставлении университетам возможности осуществлять междисциплинарную деятельность и ее поощрении. Как указано выше (раздел 3.3), лучшие научные исследования все чаще выходят за рамки отдельных дисциплин, частично потому, что проблемы являются комплексными, а в большей степени потому, что развивается наше восприятие проблем, и мы все больше осознаем необходимость различных специализаций при исследовании разных аспектов одной проблемы.

Междисциплинарная работа возможна лишь в том случае, если университеты организованы гибко, а работники различных отделений могут обмениваться знаниями и сотрудничать, в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий. Должна быть также соответствующая гибкость при оценке и оплате, чтобы не пострадала междисциплинарная работа. Необходимо также, чтобы сами отделения обращали внимание на деятельность, выходящую за рамки отдельных дисциплин, которая вносит позитивный вклад в достижение целей не только одного отделения.

#### **Вопросы для обсуждения:**

- Как можно еще более укрепить единство по вопросу необходимой поддержки наивысших достижений в университетах в условиях, позволяющих сочетать автономию и эффективный менеджмент?



- Как стимулировать наиболее эффективное управление университетами и одновременно обеспечить соответствие их собственных потребностей и легитимных ожиданий общества от них?
- Какие меры могут содействовать междисциплинарным начинаниям в работе университетов и кто должен принимать решение по этому вопросу?

### *5.2.2. Развитие европейских ведущих центров и сетей, объединяющих лучших*

Необходимость достижения наивысших результатов, с одной стороны, и затруднительное финансовое положение, а также давление, оказываемое конкуренцией, – с другой, вынуждают университеты и государства-члены делать выбор. При этом требуется определить сферы, в которых различные университеты достигли наивысших результатов на европейском и международном уровнях или можно с полным правом ожидать, что они достигнут таких результатов, и после этого именно на них сконцентрировать средства, выделяемые для поддержки академических исследований. С помощью такой политики должно быть достигнуто на национальном уровне соответствующее качество в определенных областях и обеспечены наивысшие достижения на европейском уровне, поскольку ни одно государство-член не в состоянии достичь наивысших результатов во всех областях.

Выбор областей, требующих первоочередной поддержки, должен основываться на оценке в рамках каждой системы высшего образования. Чтобы быть объективным и оценить развитие науки и высшего образования также и с точки зрения международного уровня, к оценке необходимо привлечь экспертов не из национальных систем.

Оцениваемые академические достижения могут быть заслугой и других университетов, с которыми проверяемые учебные заведения связаны в рамках транснациональных кооперативных проектов. Избранные сферы и учреждения могли бы регулярно перепроверяться с целью контроля за сохранением наивысшего уровня достижений, а также чтобы позволить новым исследовательским коллективам доказать свои научные возможности.

Концентрация средств, выделяемых на научные исследования, в нескольких немногих областях и учреждениях должна была бы проявиться в еще большей специализации университетов, учитывая наблюдаемое в настоящее время развитие дифференцированного европейского пространства высшего образования, в котором университеты сильнее сосредотачиваются на центральных аспектах научных исследований и/или преподавания. Связь между научными исследованиями и преподаванием отражает специфическую особенность университета как учреждения, и подготовка, основанная на

научных исследованиях, должна оставаться существенным аспектом его деятельности; все же эта связь не в равной степени характерна для всех учреждений, для всех программ подготовки и всех уровней.

Поддержка наивысших достижений и их распространения, прежде всего академических наивысших достижений, является основным принципом Шестой рамочной программы ЕС. Союз предлагает с помощью «сетей, объединяющих лучших», предусмотренных этой программой, поддержать создание значительных «виртуальных» мощностей для наивысших результатов, которые сформируют необходимую критическую массу и по возможности будут мультидисциплинарными.

**Вопросы для обсуждения:**

- Как организации, финансирующие университеты, могут стимулировать университеты сконцентрировать средства, предусмотренные на научные исследования, прежде всего в наиболее успешных областях с тем, чтобы таким образом достичь в Европе критической массы, которая позволила бы сохранить конкурентоспособность в мире?
- Как организовать достижение наивысших результатов и их распространение и одновременно воздействовать предпринимаемыми мерами на все учреждения и исследовательские коллективы?
- Как ЕС может способствовать достижению и удержанию наивысших академических позиций?

*5.2.3. Выдающиеся человеческие ресурсы*

Чтобы отстоять свое место и усилить роль на международной арене, Союзу необходимы первоклассные исследователи/преподаватели, инженеры и техники. Их готовят, прежде всего, в университетах. Союз находится в парадоксальной ситуации: страны ЕС готовят больше специалистов естественнонаучного профиля и по техническим специальностям, чем США, и одновременно располагают меньшей численностью ученых, чем остальные мощные технологические державы. Этот очевидный парадокс объясняется меньшим количеством рабочих мест, предлагаемых молодым ученым в Европе, прежде всего в частном секторе: только 50% европейских ученых работает на предприятиях по сравнению с 83% американских и 66% японских ученых.

Существует опасность того, что в ближайшие годы ситуация в Европе еще более обострится. Из-за отсутствия профессиональных перспектив молодые люди не будут поступать на естественнонаучные и технические специальности, в то время как выпускники естественнонаучных отделений будут работать в других, более прибыльных областях. Кроме того, в течение 10 лет 1/3 современных ев-

ропейских исследователей уйдет на пенсию. Поскольку в США — подобное положение, конкуренция между университетами в мире еще более обострится.

Остановить эту тенденцию могло бы увеличение доли женщин в профессиях естественнонаучного и технического профилей. Здесь женщины мало представлены, особенно на высших уровнях. В странах Союза доля мужчин среди выпускников по естественнонаучным и техническим специальностям в 2–4 раза больше, чем женщин. Женщины составляют только 1/4–1/3 исследовательского персонала европейских лабораторий. Поэтому в рамках инициативы «Женщина в науке»<sup>172</sup> проводятся мероприятия, которые должны содействовать участию женщин в европейских научных исследованиях и выяснению причин, препятствующих их участию, а также информировать о важнейших мерах по их устранению, предпринимаемых в государствах-участниках.

Другие возможности состояли бы в том, чтобы, содействуя внутриевропейской мобильности ученых, а также мобильности между университетами и промышленностью, увеличить численность сотрудников. Важную роль в этом должна сыграть виртуальная мобильность с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Несмотря на слабую позитивную тенденцию и инициативы некоторых государств-членов, европейские университеты по-прежнему принимают на работу в основном представителей своей страны, своего региона или даже своего учреждения. И исследователи оцениваются на основе критериев, которые не предусматривают положительную оценку деятельности в других европейских университетах и не способствуют ей.

В этом контексте встает коренной вопрос о признании программ подготовки и квалификаций на европейском уровне. Отсутствие простой и быстрой процедуры признания с целью академической или профессиональной мобильности создает в настоящее время препятствия для мобильности исследователей, более масштабного обмена идеями и исследованиями между европейскими университетами и распространением их результатов. Были разработаны специфические инструменты (такие, как Европейская система зачетных единиц – ECTS, приложение к диплому, NARIC, основные направления развития ЕС), и почти все государства-члены и присоединяющиеся государства инвестировали средства в системы обеспечения качества, которые объединены в сеть ENQA

---

<sup>172</sup> Отчет рабочей группы ETAN «Научная политика в Евросоюзе: содействие выдающимся научным достижениям с помощью притока женщин», 1999; Постановление Европейского парламента о женщинах в науке от 3.02.2000; Рабочий документ Комиссии «Женщины в науке; гендерные показатели как повод для реформы науки» SEK (2001), 771 от 15.05.2001; Постановление Совета от 26.06.2001 о науке и обществе и о женщинах в науке; Рабочие документы C199 от 14.07.2001, с.1; Отчеты Хельсинкской группы «Женщины и наука», «Национальная политика по вопросу женщин и науки в Европе» - март 2002 г.

(Европейская сеть гарантии качества). Необходимо незамедлительно определить, возможно ли и как в рамках Болонских мер по созданию большей прозрачности и совместимости ликвидировать существующие пробелы в процедуре признания, из-за которых университеты не могут оптимально использовать свой потенциал и ресурсы и которые ограничивают сферу распространения влияния университетов.

Привлечение наилучших специалистов зависит в значительной степени от имеющихся финансовых ресурсов, а также от условий работы и профессиональных перспектив. Профессиональные перспективы в европейских университетах ограничены различиями их статуса и фактором неуверенности. В этом контексте Комиссия поддерживает Болонский процесс, включая его распространение на подготовку докторов, и с интересом знакомится с проводимой апробацией совместного доктората или совместно контролируемого доктората. Она также указывает на необходимость проводить подготовку большего числа докторантов в междисциплинарных областях.

Европейские университеты, кроме того, представляют меньше возможностей для постдокторантов, чем соответствующие американские учреждения. Наконец, должен быть расширен список предложений, не связанных с карьерой исследователя, для обладателей степени доктора.

Союз выступает с многочисленными инициативами по содействию и облегчению мобильности исследователей в Европе. В рамках проекта Европейского исследовательского пространства он определил стратегию развития с учетом повышения мобильности исследователей, включающую целый ряд конкретных мер. Комиссия представит также Сообщение по вопросу о научных профессиях.

**Вопросы для обсуждения:**

- Какие меры могли бы способствовать привлекательности естественнонаучных и технических направлений подготовки и профессий, а также увеличению представительства женщин в научных исследованиях?
- Как и с помощью чего можно расширить профессиональные возможности молодых ученых после завершения подготовки на степень доктора в Европе и как содействовать независимости исследователя в его профессиональной карьере? Какие усилия могут предпринять университеты в этом направлении, прежде всего в контексте общеевропейских интересов?
- Как после устранения препятствий для мобильности может быть облегчен доступ европейских университетов к имеющимся европейским человеческим ресурсам (учащимся, преподавателям вузов и исследователям)?

### **5.3. Большая открытость европейских университетов внешнему миру**

#### **5.3.1. Большая международная открытость**

Европейские университеты работают в условиях все более «интернационализирующегося» окружения и должны конкурировать с университетами других континентов, особенно с американскими, за привлечение и удержание талантливых людей со всего мира. Они принимают ничтожно мало иностранных студентов по сравнению с американскими университетами и привлекают относительно мало выдающихся студентов и ученых.

В целом Европейские университеты мало привлекательны и с точки зрения финансовых, материальных условий и условий для работы: оценка результатов исследований не приносит дивидендов, и перспективы карьеры плохие<sup>173</sup>. Предписания, касающиеся визового режима и пребывания иностранных студентов, преподавателей и исследователей, – прибыли ли они из Союза или других стран мира, – не унифицированы и плохо согласованы. Некоторые государства-члены недавно предприняли меры, способствующие привлекательности своих университетов, лабораторий и предприятий для первоклассных исследователей и студентов, а также квалифицированных наемных работников из стран третьего мира, например путем предоставления «научной визы».

Комиссия представила свои рекомендации, касающиеся условий въезда и пребывания студентов из стран третьего мира, в Основных направлениях, разработанных Советом. Соответствующие инициативы, касающиеся исследователей из этих стран, предусмотрены на 2003 г. Союз будет и далее вносить вклад в повышение привлекательности европейских университетов, поддерживая наряду с мерами в рамках инициативы «Мир ERASMUS» меры по содействию мобильности Шестой рамочной программы, которая должна обеспечить прием в европейские университеты более 400 ученых и докторантов из стран третьего мира в период с 2003 по 2006 гг.

#### **Вопросы для обсуждения:**

- Как повысить привлекательность европейских университетов для лучших студентов и ученых из всех стран мира?
- Какие необходимы меры по согласованию структур, учебных курсов и методов менеджмента исходя из возрастающей интернационализации преподавания и научных исследований, а также аккредитации для профессиональных целей, и сохранения или обретения при этом конкурентоспособности европейских университетов?

---

<sup>173</sup> См. также раздел 5.1.2 об интеллектуальной собственности.

### 5.3.2. Локальное и региональное развитие

Вузы имеются во всех регионах Союза. Их деятельность на локальном уровне часто оказывает большое влияние на экономическое, социальное и культурное развитие. Тем самым они способствуют как региональному развитию, так и укреплению тесных связей в рамках Европы. Создание технологических центров и научных парков, распространение структур регионального сотрудничества между экономикой и университетом, разработка университетами стратегии регионального развития, объединение университетов в сети на региональном уровне – все эти инициативы свидетельствуют о важности деятельности университетов.

Региональное значение деятельности университетов должно еще более усилиться, учитывая их важную роль в формировании базирующейся на знаниях Европы, особенно в условиях расширения Союза. Европейский Союз поддерживает это направление развития, прежде всего с помощью структурных фондов и Шестой рамочной программы.

Кроме того, особый интерес представляет роль университетов как источника профессиональных знаний и катализатора разнообразного партнерства между представителями экономической и социальной сфер в различных сетях на региональном и локальном уровнях.

Деятельность университетов на региональном и локальном уровнях не должна все же осуществляться в ущерб их международной открытости и постоянному совершенствованию их компетенции в научных исследованиях и образовании. Эти факторы и в дальнейшем необходимы и позволят университетам на практике вносить вклад в развитие их локального и регионального окружения.

#### Вопросы для обсуждения:

- В каких областях и как университеты могли бы усилить свой вклад в локальное и региональное развитие?
- Как способствовать развитию технологических центров/научных парков с участием на региональном уровне различных действующих лиц в сфере получения и передачи знаний?
- Как при разработке европейских исследовательских и образовательных проектов еще в большей степени учитывать региональное значение университетов?

## 6. РЕЗЮМЕ

В этом Сообщении отражены глубокие преобразования европейских университетов. Университеты в Европе, имея гарантированное финансирование и защищенный автономией статус, действовали в течение продолжи-

тельного времени относительно изолированно как от общества, так и на международном уровне, и во второй половине 20 столетия не подвергали сомнению свою роль и общественный вклад.

Изменения, которые они переживают в настоящее время и еще более интенсивно переживали 10 лет назад, выдвигают основной вопрос: смогут ли европейские университеты в их современной форме и с их современной организацией отстоять и в будущем свое место в обществе и в мире?

Чтобы Европа смогла достичь своей честолюбивой цели – конкурентоспособных и динамичных, базирующихся на знаниях экономики и общества, – она должна обладать первоклассной системой высшего образования с университетами, признаваемыми лучшими в мире в соответствующих сферах деятельности и научных областях.

Поднятые в этом документе вопросы должны помочь принять необходимые меры для развития в этом направлении в расширяющемся ЕС.

Мы просим все заинтересованные стороны – учреждения, ведомства, отдельных лиц или представительные объединения – сообщить свою позицию по этому вопросу, изложить свой опыт и «образцовые методы».

## **7. КАК ПЕРЕДАТЬ СТАТЬИ?**

Комиссия предусматривает учет дискуссионных статей, которые должны поступить до мая 2003 г.

Статьи могут быть посланы по одному из следующих электронных адресов:  
[eac-consult-univ@cec.eu.int](mailto:eac-consult-univ@cec.eu.int); [rtd-consult-univ@cec.eu.int](mailto:rtd-consult-univ@cec.eu.int)

Вы можете также послать статьи по почте по следующему адресу:  
Europäische Kommission/ EAC A1 (Consult-Univ)  
(B7 – 9/58) B – 1049 BRUXELLES

*Брюссель 5 февраля 2003 г.*

#### **4. К ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

HIN ZU EINEM EUROPAISCHEN HOCHSCHUL  
– UND FORSCHUNGSRAUM

##### **Стратегии и перспективы**

С подписанием 29 государствами Болонской декларации в 1999 г. была согласована конкретная и обязательная программа действий: создание совместимых структур в системах высшего образования государств-участников. Должна проводиться работа по повышению мобильности студентов и преподавателей, признанию документов об окончании и обеспечению качества образования в Европе. С помощью Шестой рамочной программы исследований, опубликованной 2002 г., Европейский Союз предполагал противодействовать фрагментарности европейского исследовательского ландшафта.

Kowi-aktuell взял интервью у профессора Ханса Фридриха (Hans Friedrich) руководителя Отдела высшего образования Федерального министерства образования и научных исследований и председателя министерской группы подготовки к Конференции в Берлине в 2003 г., о его позиции по вопросу создания совместного Европейского пространства высшего образования и научных исследований.

***Kowi-aktuell: Где Вы видите точки соприкосновения и пересечения в процессе формирования Европейского пространства высшего образования, с одной стороны, и создания Европейского исследовательского пространства, которым активно занимается комиссар по вопросам научных исследований Philippe Busquin, – с другой стороны?***

***Профессор Hans Friedrich:*** Впечатляющее понятие «Европейское пространство высшего образования» появилось в Болонской декларации от 19 июня 1999 г., понятие «Европейское исследовательское пространство» – позднее в январе 2000 г. ...

Точки соприкосновения и пересечения очевидны:

Вузы являются ядром системы исследований в Германии и в остальных европейских странах. Только здесь в полном масштабе проводятся фундаментальные научные исследования, здесь в процессе исследований и преподавания имеет место взаимодействие с подрастающим поколением, здесь выявляют и готовят молодых ученых.

Реализация зачастую технократически формулируемых и действующих рамочных программ научных исследований ЕС во многом зависит от достижений и вклада вузов. К сожалению, это не всегда очевидно для обычных



граждан, налогоплательщиков, и поэтому часто при формировании бюджета вузы не имеют приоритетного финансирования.

Конкретный пример непосредственной точки соприкосновения.

Отчет на Европейском Совете в Стокгольме (23/24.03.2001) об успехах в формировании Европейского исследовательского и инновационного пространства (Документ Совета 07254/01) содержит подпункт: «Устранение препятствий для мобильности ученых в Европе». Эта же целевая установка содержалась и в Болонской Декларации 29 европейских министров высшего образования от июня 1999 г. Поэтому следует приветствовать создание комиссарами ЕС Reding (образование) и Busquin (исследования) рабочей группы в рамках Комиссии ЕС, которая представляет совместные интересы, связанные с созданием Европейского пространства высшего образования и научных исследований, и должна совместно разрабатывать эти вопросы. Комиссия сообщила, что представит соответствующий документ осенью.

***Kowi-aktuell: Согласован ли необходимый европейский инструментарий (программы мобильности студентов, с одной стороны, и исследователей, – с другой), предназначенный для содействия, таким образом, чтобы просматривалась общеевропейская стратегия. Стратегия, которая позволила бы реализовать честолюбивую цель руководства ЕС, провозглашенную весной 2000 г. в Лиссабоне, – превратить ЕС в ведущее в мире, базирующееся на знаниях экономическое пространство.***

***Профессор Hans Friedrich:*** Возможности кооперации и совместных действий в области высшего образования (статьи 149, 150 Договора в Амстердаме) и исследований на уровне ЕС еще недостаточно использованы. Это частично связано с существующими до сих пор институциональными и организационными границами (за эти сферы ответственными являются разные комиссары и генеральные директора), частично с тем, что на уровне государств-участников нет достаточного взаимодействия.

Пример: Программа ЕС «Совершенствование человеческого потенциала» (индивидуальные стипендии для постдокторантов, возвращающихся в страну, и опытных исследователей) осуществляется в пределах соответствующей рамочной программы ЕС по научным исследованиям; согласование с остальными программами — по предоставлению стипендий с целью повышения мобильности и стипендий для проведения научных исследований в рамках ЕС (образование) и с некоторыми программами по содействию мобильности и научным исследованиям государств-участников происходит еще не систематически.

С другой стороны, Болонский процесс оказал в этом плане разнонаправленное положительное воздействие. Уже предприняты меры законодательного характера (например, полная перестройка учебной структуры в Италии), принимаемые новые законодательные акты (например, Федеральный закон об организации университетов и обучения в них – в Австрии) связаны в своей основе с «требованиями» формирования совместного Европейского пространства высшего образования.

Решения международных европейских организаций, которые часто являются предвестниками и пионерами будущих совместных действий, осуществляются в русле Болонской декларации. Это, например, резолюция Совета Европы «Непрерывное образование в целях справедливости и социальной сплоченности: новый вызов высшему образованию» от 17 ноября 2001 г. (DG IV/EDU/HB (2001) 33, Страсбург, 05.02.2002).

Главы правительств Великобритании и Нидерландов передали на прошедшем Европейском Совете в Барселоне письмо испанскому президенту Совета (Гаага, 19.02.2002). Они подтвердили в письме цели Европейского Совета в Лиссабоне (Европейский Союз в течение десятилетия станет ведущим в мире, базирующимся на знаниях экономическим пространством). Они считают необходимым ускорение процесса и просят Комиссию ЕС представить весной план действий по созданию полностью интегрированного «Европейского исследовательского и инновационного пространства»<sup>174</sup>. В прилагаемом документе «Преодоление европейского парадокса» они выдвигают более детальные предложения. Это, разумеется, целесообразные, но снова скорее экономико-технократические «предложения закулисных руководителей»; они забыли упомянуть центральную роль вузов, а благодаря ей возродившееся страстное увлечение Европой подрастающего поколения, студентов и молодых ученых. Я больше согласен с Генеральным секретарем Европейского научного фонда (ESF) Эриком Бандом (Eric Banda): давайте лучше вместо ERIA создадим «Европейское пространство знаний» (ЕКА) [1], которое свяжет исследовательское и инновационное пространство, ориентированное на промышленность и внедрение научных достижений, с творческим, постоянно обновляющимся пространством высшего образования.

***Kowi-aktuell: Что может предложить Германия как организатор послеболонской Конференции в Берлине 2003 г. в качестве модели или концепции с тем, чтобы на Конференции в Берлине помимо заявлений о намерениях могли бы быть заключены конкретные соглашения?***

---

<sup>174</sup> Английская аббревиатура: ERIA

**Профессор Hans Friedrich:** Мы разрабатывали целевые установки для следующей Конференции в Берлине в рамках группы по подготовке Болонской конференции совместно, как партнеры. Только таким образом можно вместе сохранить Болонский процесс. Кроме того, Болонский процесс – эволюционный процесс. Результаты Болонских семинаров по отдельным важным темам, которые сейчас проводятся в различных государствах-членах, используются в качестве рекомендаций при подготовке Берлинской конференции 2003 г. Комиссия ЕС представила собственные доклады под названием «От Праги к Берлину» (Брюссель, 27.11.2001 A2/PVDH-DGs HE/SOC COM-11).

Конечно, Германия как страна-председатель должна предоставить все возможности, внести идеи и предложения по организации. Мы сейчас стараемся сделать это, осознавая цели, спокойно и без напряжения.

Сначала мы создали центральную информационную и документационную платформу на web-странице: [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de), которая открыта для всех партнеров по Болонскому процессу и которая будет сопровождать нас до Конференции министров в Берлине и позднее (загляните на нее). Я надеюсь, после обратной связи с некоторыми «членами болонской семьи», это нам удалось. Через несколько дней мы представим на этой странице доклад «Ситуация с Болонским процессом в Германии», согласованный с Конференцией ректоров вузов, Конференцией министров образования и научных исследований. Этим мы надеемся вдохновить и остальных партнеров по Болонскому процессу подготовить доклады от стран о состоянии Болонского процесса и представить их в сети.

Далее мы, конечно, анализируем целеустановки нашего «Основного закона» – Болонской декларации и первого закона, внесшего поправки и дополнения в него – Пражского коммюнике, которое его развило и наполнило жизнью. На первой фазе Болонского процесса мы, не требуя слишком многого, сконцентрировались на новых «двух основных циклах». Но и тогда уже было ясно, что за этим последует: подготовка докторантов, постдокторантская фаза и подготовка молодых ученых вплоть до высококвалифицированных, возможно, в более короткие сроки, чем до сих пор, – самостоятельных молодых преподавателей вузов. Мы попытаемся встроить эту фазу и в Болонский процесс с его базовой структурой согласования европейских принципов, избежав бюрократической мелочной опеки по частным моментам.

Наряду с этим все более важную роль, обусловленную давлением возникающего «мирового рынка образования», играют вопросы обеспечения

качества и документация, касающаяся качества, с точки зрения использования и привлечения мирового «фонда талантов» в динамично развивающуюся Европу. Благодаря «Европейской сети обеспечения качества» (ENQA) мы имеем хорошую основу для подхода к «европейским принципам аккредитации и оценки», которые нам необходимы в связи с международной кооперацией.

Кроме того, мы должны быстро перейти от деклараций к реальным достижениям. Студенты не должны больше с удивлением слушать, что им обещает министр высшего образования «в будущем», а должны чувствовать реальные успехи объединенной Европы в сфере высшего образования. Здесь речь идет об использовании Приложения к диплому, справки об имеющемся опыте, Болонском студенческом паспорте, соглашениях о действии и трансфере Европейской системы зачетных единиц, действующих на всей территории.

***Kowi-aktuell: Какое значение вы придаете выдвигаемой EUROHORC идее создания Европейского исследовательского совета в контексте формирования Европейского пространства высшего образования и исследований?***

**Профессор Hans Friedrich:** Если Европа, как это следует из предыдущих ответов, объединяется, то было бы, вероятно, целесообразно передать часть национальных средств на фундаментальные исследования Европе, но не через «ведомства» (такие, как Комиссия ЕС), а в соответствии с ориентированными на качество, научными критериями, как это до сих пор практиковалось на национальном уровне Немецким исследовательским обществом.

По этому вопросу некоторые видные ученые – профессор, доктор Ernst-Ludwig Winnacker (Немецкое исследовательское общество), профессор, доктор Eric Banda (Европейский научный фонд), профессор, доктор George Radda (Медицинский исследовательский совет, Лондон) и профессор, доктор Hans Wigzell (Karolinska Institute Stockholm) внесли предложения для обсуждения (Science Vol. 295, 18 Jan.2002, p. 443-446).

Эта дискуссия должна сейчас проводиться. Так как, вероятно, бюджеты на науку и исследования в ближайшее время не увеличатся, следовало бы прийти к соглашению о передаче в будущем части имеющихся средств Европе, при этом без гарантии, что пропорциональная часть этих средств вернется в Германию, решение будет приниматься, прежде всего исходя из качества образования.

Я считаю, что мы все же должны рискнуть. Европа – наш выбор на будущее, у нас нет другого разумного выбора.

[1] Eric Banda: «Postgraduate education in Europe – some thoughts from a research perspective», ESF communications, Summer 2001 no. 43, p. 14–15. ([www.esf.org](http://www.esf.org)).

## **5. ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ И СОВМЕСТНЫХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ**

SURVEY ON MASTER DEGREES AND JOINT DEGREES  
IN EUROPE SEPTEMBER 2002, CHRISTIAN TAUCH  
AND ANDREJS RAUHVARGERS

### **5.1. ИССЛЕДОВАНИЕ МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ**

*Кристиан Таух и Андрейс Раухваргерс*

MASTER DEGREES  
IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA  
Christian Tauch

#### **Предисловие**

Вопросы, касающиеся продолжительности и архитектуры степеней магистерского уровня в Европе, а также вопросы развития совместных степеней, предлагаемых в сотрудничестве высшими учебными заведениями разных стран, являются первоочередными в повестке дня европейского высшего образования.

Именно поэтому европейская ассоциация университетов (EUA) приняла данное исследование, которое было выполнено при поддержке Европейской комиссии в рамках программы SOCRATES. Исследование включает анализ магистерских степеней в Европейском пространстве высшего образования, проведенный Кристианом Таухом (Конференция ректоров Германии) и исследование совместных степеней, проведенное Андрейсом Раухваргерсом (Конференция ректоров Латвии).

Настоящий обзор представляет собой первую попытку описания и систематического анализа текущего состояния предлагаемых в Европе программ на соискание степеней магистра и совместных степеней. Полученные результаты показывают, что необходимо внести ясность и определить как архитектуру магистерских степеней, так и концепцию «совместных степеней» в Европе.

Результаты данного исследования будут использованы EUA при подготовке Грацкой Конвенции институтов высшего образования, которая состоится в мае 2003 года<sup>175</sup>. Эта конвенция должна стать вкладом университетов Европы в подготовку очередного мероприятия Болонского процесса – Берлинской встречи европейских министров высшего образования, запланированной на сентябрь 2003 года. Кроме того, результаты исследования войдут в пилотный проект по Совместным магистерским программам в Европе, который в настоящее время реализуется Европейской ассоциацией университетов также при поддержке Европейской комиссии в рамках программы SOCRATES.

---

<sup>175</sup> См. в настоящем издании раздел 9.

*Лесли Уилсон,  
Генеральный секретарь  
Европейской ассоциации университетов*

## **Методология. Обзор и источники информации**

### **Введение**

Для исследования развития магистерских и совместных степеней в Европе был разработан единый вопросник, состоящий из двух частей. Вопросник был разослан официальным лицам для контактов по Болонскому процессу, Конференциям ректоров (или аналогичным организациям) и офисам NARIC/ENIC стран, участвующих в программе SOCRATES, с просьбой ко всем указанным респондентам оказать содействие и прислать один ответ от страны, согласованный со всеми заинтересованными сторонами.

Были получены ответы от 31 системы высшего образования. Большинство стран прислали один согласованный ответ. Португалия и Испания поручили ответы ряду университетов, что несколько затруднило интерпретацию результатов, полученных из этих стран. Одна страна, Люксембург, не ответила на вопросы и поэтому отсутствует в обзоре.

По сравнению с ответами на вопросы о магистерских степенях, ответы, касающиеся совместных степеней, были менее ясными и содержательными. Можно назвать две основные причины этого: отсутствие четкого и общепринятого определения совместной степени и, как показали ответы, серьезный недостаток информации о развитии совместных степеней на центральном уровне. Таким образом, хотя часто респонденты знали об имеющихся тенденциях, они не могли предоставить никаких статических данных, а иногда и конкретных примеров для иллюстрации этих тенденций.

Вот почему для данной части исследования очень полезными оказались дополнительные информационные каналы:

- Часть вопросника, касающаяся совместных степеней, в несколько измененном виде была разослана международным сетям, сотрудничающим в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе», а также нескольким консорциумам по совместным степеням. Было получено 30 ответов. Эти ответы были особенно полезны для интерпретации той части исследования, которая касалась процедур присвоения совместных степеней и вопросов признания.

- Семинар по совместным степеням, организованный Министерством образования Швеции в мае 2002 года, прояснил определенные проблемы, рассмотренные в исследовании, и выявил ряд новых. Некоторые сведения были получены из ответов представителей стран на вопросник, распространенный Министерством образования Швеции.
- Отдельные конкретные вопросы получили разъяснение в процессе консультаций с представителями стран, которые активно проводились на международных встречах, таких, как вышеупомянутый семинар в Стокгольме, встреча Болонской рабочей группы в Сантандере (24 мая 2002 года), встреча ENIC/NARIC на Мальте (6–8 июня 2002), а также путем переписки и во время телефонных бесед.

### **Магистерские степени в Европейском пространстве высшего образования**

SYRVET DEGRESS IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA  
Christian Tauch

#### **Краткое резюме**

1. Основной вывод данного обзора состоит в том, что несмотря на большое многообразие в продолжительности процесса получения и архитектуре степеней в Европейском пространстве высшего образования, преобладает тенденция к развитию степеней магистерского уровня со сроком обучения, эквивалентным 300 кредитам ECTS, хотя имеются как более, так и менее продолжительные курсы обучения.

2. Принято соглашение, что в последующих дискуссиях по Болонскому процессу и особенно при подготовке Берлинской конференции 2003 года будет использоваться следующее определение: **Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на дипломном уровне по выбранной специализации.**

Допустимыми становятся следующие модели:

- 180 кредитов для бакалавра + 120 кредитов для магистра
- 240 кредитов для бакалавра + 90–120 кредитов для магистра (из которых примерно от 30 или от 60 можно отказаться, принимая во внимание обучение в последний год бакалавриата и при условии, что минимальное количество в 60 кредитов остается на дипломном уровне)
- 300 кредитов для магистра (интегрированная программа).



3. Стало очевидным, что медицинские и связанные с ними дисциплины в большинстве стран требуют другой схемы, однако это не противоречит той однородной модели, которая является преобладающей для всех других специальностей. Когда государство, например Дания, принимает решение о введении системы бакалавр/магистр и в области медицины, оно, вероятно, установит количество кредитов, необходимое для степени магистра, равным 180 кредитам ECTS, с тем чтобы обеспечить общую продолжительность обучения, соответствующую 360 кредитам.

4. В ряде стран существуют курсы с очень большими сроками обучения: в 5–6 лет, которые считаются «додипломными» курсами. Это, безусловно, не соответствует международному определению понятий «додипломный» и «(после) дипломный» и снижает конкурентоспособность таких стран на европейском и международном рынках. В интересах этих стран быстро пересмотреть структуру и классификацию своих курсов.

5. Построение Европейского пространства высшего образования требует осуществления руководства в том, что касается количества кредитов, необходимых для получения степени, которая международно признается как степень магистерского уровня. Для слишком краткосрочных курсов может оказаться очень сложным, если вообще возможным, получить переносимую аккредитацию для ее широкого использования в Европе.

Для степени магистра с 60 кредитами получение степени, требующей 300 кредитов, должно допускаться только в том случае, когда эти 60 кредитов следуют за 240 кредитами бакалавриата в той же самой или близко связанной области.

Поэтому представляется вполне разумным, что большинство стран и высших учебных заведений отдадут предпочтение магистерским программам, требующим 90–120 кредитов. Всегда имеется возможность не требовать от некоторых студентов получения всех этих кредитов, если их предыдущая квалификация допускает это.

6. В некоторых странах различие между более «академическими» и более «профессиональными» степенями магистра кажется несущественным. В то же самое время другие страны четко дифференцируют такие степени и во многих случаях принимают решение о введении новых профессиональных магистерских степеней.

7. Во всех странах, где одновременно существуют длительные (270–300 кредитов ECTS) и краткосрочные (60–120) магистерские программы, их академическая ценность считается одинаковой. Поэтому не предпринимается прак-

тически никаких попыток, чтобы дифференцировать эти два вида программ с точки зрения номенклатуры. Для уяснения конкретного характера программы следует обращаться к Приложению к диплому.

8. Основным вступительным требованием для последипломных магистерских программ обычно является наличие додипломной степени уровня бакалавра. Однако все большее число стран допускает прием лиц, имеющих эквивалентные, часто менее формальные квалификации, и обеспечивает «наведение мостов» между сектором профессионального высшего образования и университетами.

9. Кредитные системы введены или вводятся почти во всех странах. Наблюдается четкая тенденция к использованию ECTS. Точно так же в большинстве стран введено или вводится Приложение к диплому.

10. Очень немногие высшие учебные заведения стремятся к получению аккредитации от зарубежных агентств, поскольку во всех частях Европы быстро растет сеть национальных и региональных аккредитационных агентств.

### **Типы степеней магистерского уровня**

*Предварительное замечание: при описании требований программы для различных степеней в данном документе используются кредиты ECTS, а не семестры или годы обучения. Это согласуется с требованиями концепции образования в течение всей жизни, с результатами проекта «Настройка образовательных структур в Европе» и т.д. К сожалению, пока ECTS не применяется в полной мере во всех странах Европейского пространства высшего образования.*

### **Англосаксонская традиция**

Группа стран, в которую входят **Великобритания**, Ирландия и Мальта, всегда использовала двухуровневую систему. В Великобритании степени магистра, требующие в основном 90 и иногда 120 кредитов ECTS, так давно являются частью высшего образования, что отдельные институты имеют право присваивать свои собственные степени, руководствуясь различными правовыми инструментами, которые порой выработывались веками. Кроме того, глубоко укоренившиеся различия между Англией и Шотландией распространяются и на системы высшего образования. Эти факторы объясняют, почему в Великобритании наблюдается, возможно, наиболее разнообразная и сложная картина (после) дипломных степеней.

Краткосрочные степени магистра присваиваются по всем дисциплинам и обычно требуют 1 или 2 лет очного обучения после получения степени бака-

лавра. Двухгодичные программы могут включать диссертационную работу по профилирующей дисциплине и предусматривать серьезный объем исследований.

Следует отметить, что существуют также и «длительные» интегрированные магистерские степени с продолжительностью обучения на год большей, чем для степени с отличием (Honours) по той же дисциплине. В предпоследний год обучения в бакалавриате студенты получают возможность выбора: они либо завершают обучение на соискание степени бакалавра, либо выбирают магистерскую программу, которая потребует еще двух лет обучения. В последние 25 лет высшие учебные заведения активно используют свое право вводить длительные программы, особенно в области делового администрирования, математики, естественных и технических наук.

В **Ирландии** степень магистра, следующая за 3–4-годичным бакалавриатом, предусматривает 1–2 года обучения. Все типы институтов высшего образования имеют право предлагать магистерские программы. Как и в Великобритании, некоторые исторические особенности не позволяют вписаться в стандартные схемы. В качестве примера можно привести степень М.А. (Магистр гуманитарных наук) Тринити Колледжа, которая присваивается обладателям степени Бакалавр гуманитарных наук после трех лет обучения как свидетельство «зрелости» и без дальнейших экзаменов.

В Ирландии нет длительных интегрированных магистерских программ.

Университет **Мальты** функционирует исключительно на двухуровневой основе. Магистерские программы с 1–1,5 годичным сроком обучения на базе степени бакалавра предлагаются по всем дисциплинам часто в очень различающейся и междисциплинарной форме, что позволяет гибко реагировать на потребности студентов. Так, степень Магистра философии предлагается по медицине и инженерным наукам. Кроме того, можно получить степени магистра права, магистра по правам человека и магистра финансовых операций.

### **Скандинавские страны: углубление реформы**

**Дания** является одной из тех стран, которые ввели двухуровневую систему несколько лет назад параллельно к традиционной одноуровневой системе. В конце 1980-х годов Дания стала предлагать программы бакалавриата с 3–3,5 годичным обучением и магистерские программы продолжительностью 2 года (3 года по гуманитарным наукам). Под воздействием болонских дискуссий процесс перехода к двухуровневой структуре набирает силу, и ее

введение во **всех** дисциплинах практически завершено. В медицине (3+3) и стоматологии двухуровневая система должна быть принята к сентябрю 2002 года. Фармация и ветеринарные науки пока ожидают преобразований. Магистерские степени предлагаются только в университетах.

В **Швеции** нет длительных интегрированных магистерских программ, а высшее образование следует двухуровневой модели. Магистерские степени требуют 60 кредитов ECTS на базе бакалавриата с 180 кредитами и предлагаются по всем дисциплинам. Степени магистра, таким образом, присваиваются на базе 4 лет обучения или 240 кредитов ECTS. В дополнение к существующим степеням недавно был введен новый тип профессиональной степени магистра, названной *Magisterexamen med ämnesbredd*. Эта новая профессиональная магистерская степень задумана как важный элемент обучения в течение жизни и предназначена для соискателей, которые имеют работу. Тот факт, что в Швеции степень магистра присваивается после получения только 240 кредитов, может создать трудности при введении в Европе переносимой аккредитации. Тем более, что другие страны отменяют или реструктурируют свои традиционные степени, с тем чтобы они в большей мере отвечали болонским принципам.

Парламент **Норвегии** принял новую систему степеней в июне 2001 года. Ее введение запланировано на период с осени 2002 года до конца 2003. Новая система соответствует модели 3+2+3. Кроме степени магистра, требующей 120 кредитов ECTS, имеются степени международного магистра (60–90 кредитов) и магистра с опытом работы (60–90 кредитов). Все государственные высшие учебные заведения – университеты и колледжи – будут присваивать эти новые степени.

**Финляндия** в настоящее время вводит новый тип магистерских программ. Министерство образования стимулирует развитие «реальной» двухуровневой системы, поскольку программы бакалавриата, принятые в 1990-е годы, не приводили к получению независимых степеней, а были частью магистерских программ с 5-летним сроком обучения.

Введение новой структуры позволит Финляндии улучшить международную сопоставимость своей структуры степеней, расширить национальную и международную мобильность, а также удовлетворить потребности рынка труда. Финский Совет по оценке высшего образования (FINHEEC) опубликовал в феврале 2002 года оценочные данные по имеющимся магистерским программам. В 2000/01 учебном году насчитывалось 167 таких программ в 19 университетах.

Министерством была создана консультативная группа, целью которой является выработка стратегии введения двухуровневой системы до конца 2002 года.

Благодаря специальной программе государственной поддержки большинство новых магистерских программ предлагаются в области информационных технологий, бизнеса и гуманитарных наук. Медицина, ветеринарная медицина и стоматология исключаются. Новые программы на соискание степени магистра обычно рассчитаны на два года обучения и предлагаются только в университетах.

В **Исландии** магистерские программы (90–120 кредитов ECTS) на базе степени бакалавра (180–240 кредитов) были введены Университетом Исландии еще в 1923 году. Эта степень, называемая *Meistarapryf*, предлагается только в университете по всем дисциплинам, кроме медицины, фармации, акушерства, психологии и стоматологии. Для этих специальностей предусматриваются длительные интегрированные магистерские программы (300–360 кредитов ECTS), дающие право на получение академической или профессиональной степени *Candidatus (Kandidatsprof)*. По таким дисциплинам, как теология и право, присваиваются обе степени, *Candidatus* и магистр. Продолжительные магистерские программы составляют только 4 процента дипломных программ. Некоторые факультеты (например юридический факультет Университета Исландии), которые предлагают программы на соискание степени *Candidatus*, рассматривают возможность перехода к программам бакалавр (3 года обучения) и магистр (2 года).

### **Страны Балтии: значительный успех процесса реформ**

В странах Балтии последипломные магистерские программы по большинству дисциплин были введены десять лет назад.

Так, в **Эстонии**, где все программы высшего образования традиционно имели одноуровневую структуру и продолжительность обучения, соответствующую 240–300 кредитам ECTS, сегодня большинство программ структурировано в два уровня. Начиная с 2002/03 учебного года, степень магистра (*Magistrikraad*) требует 60 кредитов ECTS, если она базируется на степени бакалавра, соответствующей 240 кредитам, и 120 кредитов после 180-кредитного бакалавриата: общее количество кредитов для степени магистра должно равняться 300. Модель 3+2 распространена больше, чем модель 4+1.

Двухуровневая структура применяется по большинству дисциплин, за исключением медицины, фармации, стоматологии, ветеринарной медицины и архитектуры, где степень магистра традиционно присваивается после

длительного цикла обучения, эквивалентного 300-360 кредитам. Интересно отметить, что в 2002/03 году вводятся новые одноуровневые программы еще по двум дисциплинам: гражданское строительство и подготовка учителей для начальных школ. Эти продолжительные программы называются «интегрированным обучением *Bakkalaureus-* и *Magister*» и заканчиваются присвоением степени *Diplom* или *Magistrikraad* для программ 3+2. В настоящее время не планируется введение двухуровневой структуры по вышеупомянутым дисциплинам.

В соответствии с проектом нового закона об образовании степени магистра можно получить как в университетах, так и в профессиональных высших учебных заведениях (*Rakenduskoool*), начиная с 2005/06 учебного года и с учетом потребностей общества.

В **Латвии** дипломные магистерские степени (от 60 до 120 кредитов) первоначально рассматривались как чисто академические и не использовались для профессиональной подготовки на базе степени бакалавра. Вместо этого были созданы пост-бакалавриатские профессиональные программы, которые давали право на диплом профессионала, но не давали права на поступление в докторантуру. Поправки к латвийскому закону о высшем образовании 2000 года вводят степени магистров-профессионалов и таким образом разрешают данную проблему.

Новые степени магистра могут быть получены как в университетах и академиях, так и в высших профессиональных учебных заведениях. Общая продолжительность обучения должна составлять не менее 5 лет (300 кредитов ECTS или 200 латвийских кредитов). Это означает, что структуры 3+2, 4+1 и 4+2 имеют законную силу и действительно существуют. Имеются также примеры структуры 3+3, например, в Рижском техническом университете.

В **Литве** только университеты предлагают магистратуру (90–120 кредитов ECTS) по всем дисциплинам, кроме медицины, фармации, сельского хозяйства и др. В этих областях предлагаются так называемые интегрированные программы, которые дают право на степень магистра или на профессиональную квалификацию. Следует, однако, отметить, что краткосрочная магистратура базируется на программах бакалавриата, требующих 240 кредитов, поэтому общая продолжительность обучения составляет более 5 лет, или 300 кредитов.

### **Западная и Южная Европа: Болонья стимулирует реформы**

Во многих западноевропейских странах Болонский процесс активизировал обсуждение реформ.

**Италия** как страна-хозяйка конференции, которая определила форму и дала название процессу, особенно внимательно отнеслась к своим реформам. В 1999 году Декретом министерства была переопределена структура степеней высшего образования Италии. В настоящее время на додипломном уровне существует степень *laurea*, как правило, после трех лет обучения (или 180 кредитов ECTS). На дипломном уровне присуждаются две степени. Более важной является степень *laurea specialistica*, которую получают после 300 кредитов и которая обычно требует 2 лет, или 120 кредитов обучения. Существует также последипломная специализированная степень, *Master universitario di primo livello* (1 год, или 60 кредитов), но она не является частью последовательной двухуровневой системы.

В новом законе упоминаются еще три степени: доктор-исследователь, *diploma di specializzazione* (1–5 лет/60–300 кредитов), дающая навыки для конкретной профессиональной деятельности, и *Master universitario di secondo livello*, (1 год, или 60 кредитов).

Новая степень *laurea specialistica* предлагается в университетах и других академических высших учебных заведениях. Осуществление реформы началось в 2001/02 учебном году. Высшим учебным заведениям было дано 30 месяцев на адаптацию своих учебных структур к положениям нового закона. Переход к новым степеням не вызвал особых трудностей. Осенью 2001 года вузы ввели учебные программы на соискание степени *laurea*. В настоящее время готовится учебная программа обучения на степень *laurea specialistica*, прием на которую, возможно, начнется в 2002/2003 учебном году.

Первая степень высшего образования в **Греции** – это *Ptychio* или *Diplom*, присуждаемая после 4–5 лет обучения (6 лет для медицины). Университеты предлагают один тип степени магистра (1–2 года обучения), которая называется «последипломное свидетельство о специализации». Хотя формально греческая система состоит из двух уровней, подавляющее большинство (около 75 процентов) студентов завершают курс со степенью *Ptychio* и не продолжают обучение на соискание степеней магистра или доктора (Ph. D). Попытки сократить срок обучения на степень *Ptychio* до 3 лет встречают сопротивление со стороны университетов и студентов. Недавняя инициатива правительства по введению второго типа степени магистра, «диплома об обучении повышенного уровня», которая отличалась бы более широким профилем, чем существующая, не получила поддержки академической среды. Проект нового закона о высшем образовании предусматривает реализацию новых интегрированных программ продолжительностью не менее 5 лет, главным образом по инженерным наукам,

сельскому хозяйству, архитектуре и т.д. По завершении курса будет присуждаться *Diplom* по инженерным наукам и степень *Ptychio* в других областях, причем эти степени будут иметь ту же академическую ценность, что и существующая степень магистра. Степени магистра присуждаются и будут присуждаться только университетами. Однако недавнее изменение закона повысило статус Институтов технического образования (Technological Educational Institutions — TEI), сделав их частью системы высшего образования Греции. Это означает, что успешно пройдя процедуру аттестации, TEI могут теперь сотрудничать с университетами по магистерским программам, предоставляя свои кадры, оборудование или оснащение. Присуждение степени магистра, однако, в любом случае остается за университетом.

Университет **Кипра** (и некоторые частные колледжи) предлагает краткосрочные дипломные магистерские программы. Обучение продолжается 1–2 года и распространяется на все дисциплины. Длинные интегрированные программы отсутствуют. **Испания** сделала серьезный шаг по вхождению в Европейское пространство высшего образования, приняв в декабре 2001 года закон, который требует от правительства, автономных областей и университетов «всех необходимых мер для полной интеграции Испании с Европейским пространством высшего образования. Закон признает полезность таких инструментов, как ECTS и Приложение к диплому, и предусматривает их введение. В нем, однако, никак не прописаны детали включения структуры бакалавр/магистр в систему высшего образования Испании. В настоящее время существуют всевозможные последиplomные степени (с продолжительностью обучения 1–2 года), которые называются «магистр», часто являются профессионально-ориентированными, но они не регламентированы и не признаны центром. Эти степени «принадлежат» университету, который их предлагает, и не являются частью двухуровневой системы, например, не дают права поступления в докторантуру (для этого требуется степень *licenciatura*).

Университеты, конференции ректоров, правительство и назначенные ими эксперты в настоящее время обсуждают пути изменения системы высшего образования Испании, и в ближайшее время можно ожидать появления некоторого документа, подробно разъясняющего практические детали реформы.

В **Португалии** также продолжается дискуссия, хотя основные заинтересованные стороны уже достигли соглашения относительно целей Болонского процесса. Проблема состоит в том, как привести существующие четыре академические степени бакалавр/*bacharel*, *licenciado*, *mestrado* и доктор в соответствии с болонскими принципами. В апреле 2002 года Конференция ректоров



Португалии (CRUP) выступила с предложением практических решений данной проблемы и призвала правительство дать четкое определение для двух циклов, обозначить конкретное распределение задач в бинарной системе высшего образования, требования для аккредитации и условия образования в течение всей жизни. Пока прозрачность португальских степеней может быть улучшена за счет соблюдения следующей схемы: первым уровнем окончания высшего учебного заведения должна быть *licentiatura* после 4 лет обучения. Затем следует последипломная ступень (1 год обучения), соответствующая степени магистра – профессионала (M. Sc.). *Licentiatura* может также служить отправной точкой для магистерской программы (срок обучения – 2 года) или обеспечить возможность поступления на докторский курс. Идет поиск консенсуса относительно степени типа бакалавра после 3 или 4 лет обучения и последствий этого для структуры степеней магистерского уровня.

**Франция** приняла важное решение о реформе. Начало многочисленным дискуссиям в образовательном сообществе Франции (университеты и министерства) о необходимости реформирования положил доклад Аттали 1998 года (предлагающий структуру 3–5–8 лет для французского высшего образования) и зарождение процесса Сорбонна – Болонья – Прага. Первым результатом стало в 1999 году решение сделать *licence* настоящей выпускной степенью, адекватной рынку труда, и ввести степень «*licence professionnelle*». В апреле 2002 года правительство подписало ряд юридических документов по принятию с 2002/03 учебного года структуры 3+2 в университетах со степенями *licence* и *magistr*. Степени магистра будут иметь два профиля: магистры–исследователи и магистры–профессионалы (*diplôme national de «Master», a finalité «recherche» ou finalité «professionnelle»* (для последней, возможно, требуется интернатура). В настоящее время осуществляется несколько пилотных проектов, которые предлагают степени магистра (60 кредитов) на базе существующих степеней *maotrise* (240 кредитов). Таким образом, общая продолжительность обучения составляет эквивалент 300 кредитов. Медицину и родственные области данная реформа пока не охватывает.

Все высшие учебные заведения, курируемые Министерством образования, затрагиваются реформой. *Grandes Écoles* также начнут использовать новую магистерскую степень, хотя могут столкнуться при этом с определенными структурными трудностями.

Новый закон **Нидерландов** о высшем образовании, вступивший в силу в сентябре 2002 года, ввел программы на соискание степеней бакалавра и магистра. Университеты преобразуют свои одноуровневые программы в бакалавр-

ские и магистерские (некоторые уже начали делать это в прошлые годы). Существующие степени *hogescholen* будут преобразованы в степени бакалавра, однако, и университеты, и *hogescholen* могут предлагать степени магистра, при условии, что они аккредитованы.

Именно характер программы, а не тип высшего учебного заведения определяет, будет ли программа аккредитована как «высшая профессиональная» или как «академическая». Два типа степеней будут различаться добавлением «of arts» («гуманитарных наук») или «of science» («естественных наук») к названию академических магистерских степеней. Для обеих требуется минимум 60 кредитов ECTS. Для получения степени по сельскохозяйственным, инженерным и естественным наукам требуется 120 кредитов, а по медицине (решение о введении степеней пока не принято) — 180. Сочетание 180 кредитов для степени бакалавра и 60 кредитов для степени магистра может вызвать проблемы с признанием в Европейском пространстве высшего образования.

В обеих частях **Бельгии** Болонский процесс вызвал оживленные дискуссии о возможных реформах системы высшего образования, поскольку в настоящее время системы в Фландрии и Валлонии не структурированы на додипломную и дипломную фазы.

Во **Фландрии** первая университетская степень (*licentiaat*/инженер/фармацевт/зубной врач) сейчас присваивается после 4 или 5 лет обучения. Промежуточная степень, присуждаемая после 2 лет обучения, *kandidaat* не востребована рынком труда. Как реакция на дискуссии вокруг Болонского процесса предложен новый закон о высшем образовании, предусматривающий реструктуризацию университетских программ в программы на соискание степени бакалавра (минимум 180 кредитов ECTS) и магистерскую программу (минимум 60 кредитов ECTS). Новые степени будут предлагаться и университетами, и *hogescholen*, причем в последнем случае в тех из них, которые реализуют программы *licentiaat*, и по выбору самого вуза. Это обеспечит достаточный контроль качества и возможность проведения необходимых исследований. *Hogescholen*, предлагающие только степени бакалавров-профессионалов, не будут вводить магистерские программы.

Законом предусматриваются новые бакалаврские программы к 2004/05 учебному году и магистерские – к 2007/08 (к моменту завершения обучения первыми бакалаврами). Начиная с 2010/11 года, двухуровневая система должна полностью заменить существующую.

Структура обучения в **Валлонии** очень напоминает систему обучения Фландрии: программы в университетах и *Hautes Écoles* формально делятся на два цикла: первый завершается получением промежуточной степени *candidat* после двухлетнего курса, второй, по крайней мере в университетах, дает право на получение степени магистерского уровня после еще двух, трех и даже четырех лет обучения. Степень *candidat*, однако, не является «адекватной рынку труда» в той степени, как степень бакалавра, хотя обеспечивает доступ к определенным должностям, например в области общественного обслуживания и др.

Степень, присуждаемая по завершении второго цикла, называется *licencié, maotre, ingénieur, pharmacien, docteur en médecine*, и т.д. для университетских программ и *licencié, ingénieur commercial/industriel, architecte* – для программ в *Hautes Écoles*.

Как и во Фландрии, Болонский процесс вызвал дискуссии о возможностях адаптации структуры программ в университетах и *Hautes Écoles* к моделям, предложенным в Болонской Декларации. В марте 2002 года на совместном заседании Министерство образования и ректоры пришли к принципиальному соглашению о введении степеней бакалавра и магистра.

Правовое решение пока не принято, однако рассматривается следующая модель: двухуровневая структура с первой степенью после трех лет обучения (180 кредитов ECTS) и степень *maotrise* после еще 1–2 лет (60–120 кредитов) в зависимости от дисциплины. Программы по архитектуре и искусству пока не обсуждались. Как и в случае Нидерландов и Швеции, для бельгийских степеней магистра, присуждаемых всего лишь после 240 кредитов, возможны проблемы с их полным признанием в Европейском пространстве высшего образования.

В **Германии** двухуровневая структура была введена в 1998 году на экспериментальной основе: университетам и *Fachhochschulen* (университетам прикладных наук) было разрешено параллельно к существующим длительным одноуровневым программам вводить бакалаврские и магистерские программы, применяя модель 3+2 или 4+1. Все новые программы должны пройти аккредитацию, процедуру контроля качества, чего в Германии пока не делалось. Тем не менее количество новых бакалаврских и магистерских программ растет так быстро (к весне 2002 года они составляли 10 процентов от всех программ обучения), что появилась целая очередь на аккредитацию.

Необходимо решить некоторые проблемы, связанные с системой степеней. Так, еще предстоит определить место новых степеней в профессиональной структуре государственной службы. Как и в других странах, принятие двух уровней вызывает некоторые проблемы в регулируемых професси-

ях, таких, как право, медицина, фармацевтика и химия пищевых продуктов, обучение которым в Германии традиционно организуется в соответствии с положениями государственных экзаменов (*Staatsexamen*). Следует сказать, что введение новых степеней меняет высшее образование Германии гораздо быстрее и серьезнее, чем какие-либо другие реформы последнего десятилетия. Большинство высших учебных заведений в качестве основной побудительной причины указывают необходимость своей интернационализации (а не потребность в модернизации учебных программ или сокращении сроков обучения).

В **Австрии** магистерские (60–120 кредитов) и бакалаврские степени (180–210 кредитов) были введены в университетах в 1997 году. По новому австрийскому закону о высшем образовании *Fachhochschulen* также имеют право предлагать такие программы. Как и в Германии, остаются нерешенными некоторые проблемы профессионального статуса новых степеней, в частности, степени бакалавра. Этим объясняется относительно небольшое количество программ нового типа: в апреле 2002 имелось только 12 магистерских программ, что составляло 3 процента от всех программ дипломного уровня. В 2002/03 учебном году, однако, можно ожидать значительного роста, поскольку новый закон об университетах, принятый в июле 2002 года, требует, чтобы все новые учебные программы – за исключением медицины и др. – были организованы в виде структуры бакалавр/магистр.

В **Швейцарии** готовится директива, которая вводит совместимую с болонскими принципами структуру степеней: степени бакалавра, требующие 180 кредитов ECTS, и степени магистра – 90 кредитов ECTS. Как в Германии и Австрии, высшее образование в университетах Швейцарии организовано в виде одноуровневой системы с программами, приводящими после пяти (минимум четырех лет) лет учебы к присуждению степени *Licentiat* или степени *Diplom*, эквивалентной магистру. *Fachhochschulen/Hautes Écoles Spécialisées (HES)* присваивает степень *Diploma* после 3–4 лет обучения.

Применение новых магистерских степеней не должно вызвать принципиальных трудностей. Тем не менее, необходимо проводить четкое различие между новыми степенями и существующими магистерскими степенями в секторе дальнейшего образования. Новые степени будут введены на уровне каждого отдельного университета после соответствующих изменений в законах об университете. Временные рамки введения новых степеней – 2002–2010 гг.

Пока не принято решение о конкретных названиях степеней – на немецком, французском, итальянском и английском языках. Точно так же

нет ясности, по каким дисциплинам будут вводиться магистерские степени. В данный период из обсуждения исключены медицина и фармация.

В **Лихтенштейне** *Fachhochschule* недавно ввели степени бакалавра и магистра по всем дисциплинам, кроме архитектуры.

### **Центральная и Восточная Европа: реформа продолжается**

В **Венгрии** ситуация в отношении последовательных одноуровневых степеней начинает меняться. Колледжи предлагают бакалавриат 3–4 года, а университеты – одноуровневые магистерские программы, рассчитанные на 5 (в медицине 6) лет обучения. Новой чертой венгерского высшего образования становятся двухуровневые программы, соответствующие модели 3+2 (5 лет, 300 кредитов).

Так, обладатели степени бакалавра из колледжей могут претендовать на получение степени магистра. Для этого необходимо, чтобы до или в процессе магистерской программы (2 года, 120 кредитов) студенты прошли те дополнительные предметы, которые включены в первые три года длинной одноуровневой магистерской программы, но отсутствуют в программе бакалавриата.

Если университет планирует ввести последовательную программу бакалавр/магистр, она должна быть аккредитована Венгерским аккредитационным советом. Право предлагать такие программы имеют только университеты, и распространяются они на все дисциплины, кроме медицины, стоматологии, фармации и ветеринарии.

В **Болгарии** двухуровневая система внедряется с 1995 года новым Законом о высшем образовании. Только университеты и специализированные высшие учебные заведения университетского уровня предлагают степень магистра со сроком обучения 1 год, на базе 4-годичного бакалавриата. Кроме того, имеются длительные интегрированные магистерские программы (5–6 лет обучения), например, по агрономии, праву, фармации и медицине.

**Польша** относится к тем странам, где до недавнего времени новая двухуровневая система не вызывала большого интереса у студентов и работодателей, которые отдавали предпочтение традиционным программам, требовавшим 5–5,5 лет обучения и завершавшимся степенью магистерского уровня, названной *Magister (Jednolite studia magisterskie)*. Кроме того, существовали (и по-прежнему существуют) профессиональные программы с продолжительностью обучения 3–3,5 года, дающие право на степень *licencjat* (по гуманитарным наукам, естественным наукам и родственным областям), а также программы, рассчитанные 3,5–4 года и завершающиеся степенью *inzynier* (по инженерным наукам, сельскому хозяйству, менеджменту и род-

ственным областям). Обладатели степеней *licencjat* и *inzynier* имели право получить степень магистра (обычно 2 года обучения), но им широко не пользовались.

Болонский процесс, однако, оживил картину: за последние два года многие высшие учебные заведения отказались от традиционной модели интегрированных магистерских степеней с 5-летним сроком обучения и перешли к двухуровневой структуре: первая степень (*licencjat* или *inzynier*), соответствующая степени бакалавра, за которой должна следовать степень магистра (*Uzupelniajace studia magisterskie*), требующая 1,5–2 лет учебы. Эти степени считаются более академическими, чем традиционные профессиональные степени *licencjat* и *inzynier*, однако это отличие никак не отражается в названиях степеней. Процесс перехода к двухуровневой системе был совершенно не подготовлен и не координировался центральными властями. В результате разные высшие учебные заведения создали различные версии системы с точки зрения продолжительности первого и второго уровня и условий перехода с первого уровня на второй (табл. 5).

Введение двухуровневых структур не сопряжено с большими трудностями, и вузы делают это в значительной степени по своей инициативе.

Правовые нормы исключают из двухуровневой структуры медицину, фармацию, стоматологию, ветеринарную науку, психологию и право. В то же самое время новая структура нашла широкое признание в таких дисциплинах, как изобразительные искусства, археология и др.

Не все высшие учебные заведения имеют право предлагать магистерские программы (короткие и длинные): должны удовлетворяться определенные требования по кадрам, научно-исследовательской деятельности и др.

Таблица 5

#### Типы степеней магистерского уровня

Страна / Тип вуза	Магистр 60–120 кредитов ECTS	Магистр 270–300 кредитов ECTS	Различные модели
1	2	3	4
<b>Австрия</b>			
Университеты	•	•	
<i>Fachhochschulen</i>	• <sup>176</sup>	–	
<b>Бельгия (Фл.)</b>			
Университеты	• <sup>177</sup>	•	
<i>Hogescholen</i>	• <sup>178</sup>	–	

<sup>176</sup> Магистр *Fachhochschulen* будет введен новым законом о высшем образовании, который вступает в силу осенью 2002 года.

<sup>177</sup> Принято решение о введении в 2004 году степеней бакалавра со сроком обучения минимум 3 года и в 2007 году степеней магистра со сроком обучения 1-2 года.

**ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ  
И СОВМЕСТНЫХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ**

<b>Бельгия (Ва.)</b>			
Университеты	(•) <sup>179</sup>	•	
<i>Hautes Écoles</i>	(•) <sup>180</sup>	–	
<b>Болгария</b>			
Университеты	•	•	
Колледжи	–	–	
<b>Кипр</b>			
Университеты	•	–	
Школы высшего образования	• <sup>181</sup>	–	

Продолжение табл. 5

1	2	3	4
<b>Чешская республика</b>			
Университеты	•	•	• <sup>182</sup>
Высшие учебные заведения	–	–	
<b>Дания</b>			
Университеты	•	• <sup>183</sup>	• <sup>184</sup>
Неуниверситетские вузы	–	–	
<b>Эстония</b>			
Университеты	•	• <sup>185</sup>	
Вузы прикладного образования	• <sup>186</sup>		
<b>Финляндия</b>			
Университеты	• <sup>187</sup>	•	
Политехники	188	–	
<b>Франция</b>			
Университеты	•	(•) <sup>189</sup>	
<i>Grandes Écoles</i>	–	•	
<b>Германия</b>			
Университеты	•	•	
<i>Fachhochschulen</i>	•	–	
<b>Греция</b>			
Университеты		• <sup>190</sup>	• <sup>191</sup>

<sup>178</sup> *Hogescholen* могут предлагать магистерские степени только в сотрудничестве с университетами.

<sup>179</sup> Дискуссии по поводу возможного введения степени бакалавра (180 кредитов ECTS) и степени магистра (60–120 кредитов ECTS), но к лету 2002 решение еще не было принято.

<sup>180</sup> *Hautes Écoles*, возможно, получают право предлагать магистерские программы в сотрудничестве с университетами, как во фламандской модели.

<sup>181</sup> Некоторые частные вузы получили аккредитацию для своих магистерских программ.

<sup>182</sup> Для некоторых новых степеней магистра может потребоваться 180 кредитов ECTS.

<sup>183</sup> Длинные магистерские программы по-прежнему существуют, например, по фармации, ветеринарии, теологии и архитектуре, однако двухуровневая структура будет введена по всем дисциплинам.

<sup>184</sup> В Дании имеются также магистерские программы (180 кредитов ECTS) по гуманитарным наукам.

<sup>185</sup> Лишь некоторые программы по-прежнему одноуровневые.

<sup>186</sup> Согласно проекту нового закона об образовании, вузы прикладного образования смогут предлагать магистерские программы, начиная с 2005/06 года.

<sup>187</sup> Рабочая группа готовит план введения “настоящей” двухуровневой системы, поскольку степени бакалавра, введенные вместе со степенями магистра в начале 1990-х годов, реально не были приняты.

<sup>188</sup> Новая последипломная степень будет введена, однако она не будет эквивалентна степени магистра.

<sup>189</sup> Франция не имеет магистерских степеней на уровне 300 кредитов ECTS, только DEA (*diplôme d'études approfondies*, исследовательская ориентация) и DESS (*diplôme d'études supérieures spécialisées*, профессиональная ориентация).

SURVEY ON MASTER AND  
JOINT DEGREES IN EUROPE

Политехники (TEI)	192	–	
<b>Венгрия</b>			
Университеты	•	•	
Колледжи	–	–	
<b>Исландия</b>			
Университеты	•	•	
Неуниверситетские вузы	–	–	

<sup>190</sup> Проект нового закона об образовании предусматривает введение новых продолжительных программ по архитектуре, техническим наукам и сельскому хозяйству, которые требуют минимум 5 лет обучения и завершаются степенью магистерского уровня, называемой *Diplom* или *Ptychio*, так же, как и существующие додипломные степени со сроком обучения 4–6 лет.

<sup>191</sup> Последипломная промежуточная профессиональная степень магистерского уровня, 1–2 года, на базе первой степени *Diplom* или *Ptychio*.

<sup>192</sup> Политехники могут теперь в сотрудничестве с университетами предлагать магистерские программы, однако степень должна присуждаться только университетом.



**ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ  
И СОВМЕСТНЫХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ**

Продолжение табл. 5

1	2	3	4
<b>Ирландия</b>			
Университеты	•	–	
Институты технологии	•	–	
<b>Италия</b>			
Университеты	•	•	
Неуниверситетский уровень	•	–	
<b>Латвия</b>			
Университеты и академии	•	•	
Вузы профессионального об- разования	• <sup>193</sup>		
<b>Лихтенштейн</b>			
Университетский уровень	•	–	
<i>Fachhochschule</i>	• <sup>194</sup>	–	
<b>Литва</b>			
Университеты и академии		•	• <sup>195</sup>
Колледжи	–	–	
<b>Мальта</b>			
Университеты	•	–	
Колледжи	–	–	
<b>Нидерланды</b>			
Университеты	•	•	
<i>Hogescholen</i>	• <sup>196</sup>	–	
<b>Норвегия</b>			
Университеты	• <sup>197</sup>	–	
Государственные колледжи	•	–	
<b>Польша</b>			
Университеты	• <sup>198</sup>	•	
Школы высшего профессионального образования	–	–	
<b>Португалия</b>			
Университеты		• <sup>199</sup>	• <sup>200</sup>
Политехники	–	–	

<sup>193</sup> Вузы профессионального образования должны иметь лицензию на обучение по магистерским программам.

<sup>194</sup> Только по сельскому хозяйству, все остальные учебные программы имеют двухуровневую структуру.

<sup>195</sup> Имеются магистерские программы (90-120 кредитов) по большинству дисциплин на базе программ бакалавриата (240 кредитов), что приводит к общей продолжительности обучения в 330–360 кредитов.

<sup>196</sup> *Hogescholen* преобразуют свои степени в степени бакалавра, но могут также обратиться за аккредитацией магистерских программ.

<sup>197</sup> Согласно решению парламента от июня 2001, в Норвегии будет введена система степеней 3+2+3.

<sup>198</sup> По всем специальностям, кроме медицины, права и других регулируемых специальностей.

<sup>199</sup> Самая распространенная степень в высшем образовании Португалии – *licenciatura*, которая требует 4–6 лет учебы, но в целом не признана в качестве эквивалента международного магистерского стандарта в 300 кредитов ECTS.

<sup>200</sup> Имеются 2-годичные курсы на степень *Mestrado* по всем дисциплинам, но они базируются на степенях *licenciatura*, требующих 5 и даже 6 лет учебы.

Продолжение табл. 5

1	2	3	4
<b>Румыния</b>			
Университеты и академии	• <sup>201</sup>	–	
Университетские колледжи	–	–	
<b>Словакия</b>			
Университеты	•	• <sup>202</sup>	
Неуниверситетские вузы	• <sup>203</sup>	–	
<b>Словения</b>			
Университеты		–	• <sup>204</sup>
Профессиональные колледжи	–	–	
<b>Испания</b>			
Университеты		•	• <sup>205</sup>
<b>Швеция</b>			
Университеты	• <sup>206</sup>	–	
<b>Швейцария</b>			
Университеты	•	•	
<i>Fachhochschule</i>	•	–	
<b>Великобритания</b>			
Университеты	•	•	

Так, только 40 из более чем 200 частных высших учебных заведений разрешено работать по магистерским программам. Другой вопрос, захотят ли вузы воспользоваться этой возможностью? Большинство технических университетов ввели двухуровневую систему. В других университетах ситуация менее единообразная: некоторые подразделения согласились с новой структурой, а некоторые нет. Ключевые «игроки» (министерство, высшие учебные заведения, студенты) не ощущают настоятельной потребности в изменении такого положения, когда две системы существуют параллельно.

**В Чешской республике** короткие магистерские программы на базе первой университетской степени были формально добавлены к традиционным одноуровневым программам в 1990 году. Более подробно они описаны в Акте о высшем образовании от 1998 года. Однако высшие учебные заведения реально не использовали новую возможность, и только последние четыре года большинство чешских вузов начали вводить «короткие» магистерские про-

<sup>201</sup> Магистерские программы в Румынии требуют 1, иногда 2 лет учебы после получения первой степени со сроком обучения 4 года, а по некоторым дисциплинам – 5–6 лет.

<sup>202</sup> Длинные интегрированные программы предлагаются только по медицине и ветеринарии (требование закона). Им же отдается предпочтение по таким дисциплинам, как архитектура и лесоводство. Однако каждая такая программа считается исключением и требует согласия министерства.

<sup>203</sup> Неуниверситетские вузы, созданные по закону 2002 года, могут предлагать магистерские программы, если они аккредитованы.

<sup>204</sup> В Словении предлагаются 2-годичные степени магистра, но они базируются на додипломных степенях с продолжительностью обучения 4–6 лет.

<sup>205</sup> Испанские университеты предлагают различные степени «магистра» после *licenciatura*, часто профессионального профиля, которые «принадлежат» университетам, не являясь частью двухуровневой системы и не требуются для поступления в докторантуру.

<sup>206</sup> В Швеции применяется модель 3+1: степень магистра (60 кредитов ECTS) следует за степенью бакалавра (180 кредитов ECTS).

граммы. Основным препятствием к введению новой системы явился большой объем работы, необходимой для «перестройки» учебных программ из одноуровневой в двухуровневую систему. Высшие учебные заведения осознают, что простое деление имеющихся учебных программ на две части не отвечает критериям настоящей двухуровневой системы.

У вузов, студентов и представителей рынка труда имелись определенные сомнения, однако сейчас ситуация быстро меняется.

Порядок введения коротких магистерских программ был подробно изложен в расширенном законе о высшем образовании от апреля 2001 года. Одноуровневые программы все в большей степени заменяются двухуровневыми. Неуниверситетские высшие учебные заведения традиционно сосредоточены на бакалаврских программах, и лишь немногие из них предлагают магистерские программы, большинство из которых реализуется университетами.

Новые магистерские степени могут потребовать от 60 до 180 кредитов ECTS, однако преимущественно они предусматривают 120 кредитов. Такие степени предлагаются по инженерным наукам, экономике, лесоводству и военным дисциплинам (*inzenyr*), по архитектуре (*inzenyr architect*), по гуманитарным наукам (*magistr umeni*), а также по другим направлениям. В сфере медицины и смежных областей, права, а также других дисциплин двухуровневая система пока не введена.

**Словакия** тоже находится в процессе переориентации своей системы высшего образования на принципы Болонской декларации. Новый закон Словакии о высшем образовании от 1 апреля 2002 года делает различие между учебными программами первого уровня (бакалавр), второго уровня (магистр) и третьего уровня (Доктор философии — Ph. D.). Продолжительность магистерских программ составляет от одного до трех лет. Имеется три типа степеней магистерского уровня: *Magister (Mgr.)*, *Magister umenia (Mgr. art)* и *Inzinier (Ing.)*.

Все предлагаемые образовательные программы являются двухуровневыми, за исключением программ по медицине и ветеринарной медицине, которые особо исключены законом. Только в отдельных случаях и с разрешения министерства университеты могут объединять программы первого и второго уровней в одну длинную программу.

Все высшие учебные заведения, которые получили аккредитацию для последипломных программ, могут реализовывать магистерские программы. Однако эти программы по-прежнему будут более типичными для универси-

тетов, чем для вузов неуниверситетского сектора, учрежденных по Закону о высшем образовании 2002 года.

Традиционные длинные программы (4–6 лет обучения) сохраняются, но теперь они будут предлагаться только в отдельных областях и в особых случаях. Они завершаются присуждением тех же степеней, что и краткосрочные магистерские программы, а именно: *Magister*, *Magister uenia*, *Inzinier*. Не считая медицинских специальностей, где двухуровневая структура исключается законом, длинным программам отдается предпочтение при обучении по таким дисциплинам, как лесоводство, архитектура, а также по некоторым специальностям в высших военных учебных заведениях.

В **Словении** последипломные степени (2 года /120 кредитов ECTS) магистерского уровня были введены законом (Акт о высшем образовании от 1993 года с внесенными в 1999 году поправками) и предлагаются по всем дисциплинам в университетах и других высших учебных заведениях с факультетским статусом. Магистерские программы базируются на додипломных степенях, требующих обычно 4, а по некоторым дисциплинам 5–6 лет обучения. Поскольку структура обучения предусматривает один дополнительный год на подготовку диссертации, общий срок учебы на соискание степеней магистра значительно превышает 5 лет или 300 кредитов ECTS, установленных как стандарт в Болонском процессе.

Университеты уже начали разрабатывать новую учебную программу для модели 3+2, но существующим законодательством такие структуры пока не предусмотрены. Эта острая проблема является общей для всех республик бывшей Югославии и требует безотлагательного решения.

В **Румынии** созданы магистерские программы со сроком обучения 1, иногда 2 года по всем дисциплинам. Они реализуются только в университетах и базируются на додипломных программах со сроком обучения 4 года, а по некоторым дисциплинам 5 или 6 лет. Хотя формально система состоит из двух уровней, сравнительно длительное обучение на соискание додипломных степеней заставляет большинство выпускников завершать учебу после первой степени. Ситуация подобна той, которая наблюдается в Словении.

#### **«Академическая» ориентация в сравнении с «профессиональной»**

Ситуация в Европе достаточно неоднородна в том, что касается проведения различий между профилями магистерских программ. Для одних стран это не имеет никакого значения, для других это является самой сутью реформы.

**В Болгарии, Кипре, Чешской республике, Дании, Венгрии, Мальте, Польше и Словакии**, в принципе, не проводится различие между профилями. В Италии нет такого различия на *laurea specialistica*. **Норвегия** оставляет за высшими учебными заведениями право подбирать подходящие и информативные наименования для своих программ, но также не делает различия между профилями.

В **Австрии** нет различия между академическими и профессиональными степенями магистра, однако существуют степени магистра повышенного уровня (на базе степени бакалавра или *Magister*), которые являются строго профессиональными и не дают права поступления на докторский курс. В **Исландии** имеются магистерские программы, например MBA, которые считаются более профессиональными, чем обычные M.A. или M. Sc.

В **Нидерландах** и университеты, и *hogescholen* будут предлагать «академические» и «высшие профессиональные» магистерские степени в зависимости от профиля программы.

В **Германии** различие типов магистерских программ проводится с помощью применяемой терминологии: программы с академической ориентацией завершаются степенью Магистр гуманитарных наук или Магистр естественных наук, в то время как более прикладные программы дают степень Магистр технических наук и т.д. Терминологические различия не означают различий в уровне или в статусе.

В **Швейцарии** также нет систематической дифференциации между «академическими» и «профессиональными» степенями. В данный момент решение о точном наименовании будущих степеней пока не принято. Предполагается, что университеты будут предлагать программы более академического характера, а *Fachhochschulen/HES* — более прикладного, однако юридически это не является обязательным.

С другой стороны, во **Франции** четкая дифференциация двух типов магистерских степеней составляет суть реформы: с самого начала студенты должны сделать выбор между профессиональным профилем и исследовательским, однако наличие «мостов» дает возможность студентам на более позднем этапе менять профиль. Магистерская степень исследовательского типа сразу же предоставляет студенту право поступить в докторантуру. Владелец степени магистра-профессионала также имеет возможность поступления на докторский курс.

В **Греции** весной 2002 года правительство предложило ввести второй тип магистерской программы, которая имела бы более общий характер, чем

существующая, и завершилась присуждением очень специализированной квалификации. Это предложение, однако, не нашло поддержки у университетов и студентов.

В **Великобритании** и **Ирландии** различия между более «академическими» и более «профессиональными» магистрами не существует: все степени считаются академическими. Различие проводится, скорее, между «магистрами-теоретиками» и «магистрами-исследователями». Степень магистра-теоретика в Ирландии можно получить, как правило, после годового обучения, исследовательская степень требует еще 1-2 лет учебы. В Великобритании для получения степени магистра-теоретика необходим полный календарный год работы, а иногда немного больше, что составляет эквивалент 90 кредитов ECTS. Степень магистра-исследователя, часто именуемая степенью магистра философии (M. Phil.), обычно требует двух лет обучения и, если позволяет ее качество, может быть напрямую повышена до более высокого уровня – степени Ph. D.

В **Латвии** дифференцируют академические и профессиональные степени магистра (и бакалавра) как с точки зрения названий, так и с точки зрения стандартов. Это новая тенденция, поскольку первоначально степень магистра считалась чисто академической и не использовалась для профессиональной подготовки после получения степени бакалавра. Были созданы профессиональные программы на базе степени бакалавра, приводящие к получению диплома, но не дающие права поступления на докторский курс. Поправки к Закону о высшем образовании 2000 года ввели профессиональные степени магистра, тем самым решив данную проблему.

**Швеция** осваивает новый тип профессиональной магистерской степени, которая должна сыграть важную роль в обеспечении образования в течение всей жизни.

В **Финляндии** некоторые политехнические университеты на экспериментальной основе будут предлагать новую последипломную степень. Но это не будет степень магистра.

#### **«Старые» магистерские степени против «новых»**

Во всех странах, где одновременно существуют длинные (270–300 кредитов ECTS) и короткие (60–120) магистерские программы, их академическая ценность считается одинаковой. Поэтому во многих странах практически не делается попыток провести различие между двумя типами программ. Уточненные параметры программы призваны объяснить Приложение к диплому. Именно так обстоит дело, например, в **Литве, Норвегии и Венгрии**. В

**Болгарии** короткие и длинные магистерские программы не дифференцируются даже для статистики.

В некоторых странах два типа степеней, несмотря на их одинаковую академическую ценность, различаются путем различия в наименовании. Так, в **Австрии** традиционные степени назывались *Diplom*, а новые будут именоваться *Magister*. Точно так же в **Швейцарии** традиционные *Licentiat/Diplom* присуждаются сейчас наряду с новой степенью магистра. В **Германии** новая степень магистр/*Magister* обладает тем же академическим статусом, что и традиционные *Magister, Diplom* и *Staatsexamen*.

**Бельгия:** во **Фландрии** проект нового закона об образовании предлагает именовать новую последипломную степень (60–120 кредитов) магистерской, а за традиционными сохранить названия *licentiaat /engineer /pharmacist/ dentist*. В **Валлонии**, где реформа пока еще на стадии планирования, ситуация аналогичная (*maotrisés* в противоположность *licencié, ingénieur*, и т.д.).

В **Исландии** степень, присуждаемая в конце короткой магистерской программы, называется *Meisteraprof* в отличие от *Kandidatsprof*, которой завершаются традиционные длинные программы.

**Италия** провела полное переименование своих степеней высшего образования: традиционное звание, присуждаемое по завершении длинных одноуровневых программ, *laurea*, сейчас используется для обозначения бакалаврского уровня. Выпускники второго уровня получают степени *laurea specialistica* или *Master universitario*.

Во **Франции** также вводится новая номенклатура. Единственными последипломными степенями, соответствующими уровню 300 кредитов, прежде были DEA и DESS, причем степень *maotrise* предусматривала только 240 кредитов. Новые степени, введенные под воздействием Болонского процесса, будут называться *Master a finalité «recherche»* или *Master a finalité «professionnelle»*.

Иногда традиционные длинные и новые короткие программы магистерского уровня получают одинаковые названия. Кроме того, имеется несколько степеней для длинных программ, как правило, в тех областях, где двухуровневые структуры (все еще) не допускаются законом.

Так, в **Латвии** новые магистерские степени называются *magistra grads*, тогда как длинные программы по медицине и стоматологии ведут к присвоению степеней *arsta grads* и *zobarsta grads*.

В **Эстонии** *Magistrikraad* используется как для длинных, так и коротких магистерских программ; *Diplom* – только для некоторых длинных программ.

В **Чешской республике** и старые, и новые степени магистерского уровня именуется одинаково (*inženýr, magistr, etc.*), однако имеются и специальные степени, присуждаемые по медицине и ветеринарной медицине.

В **Словакии** ситуация аналогичная.

#### **Прием на магистерские программы**

Основным вступительным требованием для магистерской программы во всех странах является наличие первой степени уровня бакалавра, обычно в сочетании с более конкретными требованиями, которые устанавливаются подразделением, предлагающим магистерскую программу. Имеются, однако, некоторые интересные особенности: в **Нидерландах** и во **Фландрии** степень бакалавра должна обеспечить выпускнику возможность поступления хотя бы на один магистерский курс без вступительных экзаменов.

Вообще говоря, наряду с введением новых или более «профессиональных» магистерских степеней, существует тенденция открывать магистерские программы после неуниверситетских додипломных степеней. В **Дании** лицам, имеющим профессиональную бакалаврскую степень колледжа, предоставлено право поступать на магистерский курс университета по той же области. В **Норвегии** степень бакалавра или профессиональная квалификация позволяет осваивать магистерские программы.

**Эстония** открыла доступ к магистерским программам для обладателей профессиональной степени неуниверситетского высшего учебного заведения, начиная с 2005/06 учебного года.

В **Швеции** для поступления на магистерский курс требуется степень бакалавра, однако этот порядок может измениться после введения профессиональной степени магистра: разрабатываются новые методы подтверждения профессионального опыта.

Законом во **Франции** предусматривается признание альтернативных путей обучения с учетом личного или профессионального опыта и навыков.

Новые магистерские программы в **Венгрии** открыты для бакалавров-выпускников колледжей, однако они должны пройти дополнительные промежуточные курсы.

В **Ирландии** для приема на магистерскую программу при отсутствии степени с отличием обычно требуется завершение магистерского квалификационного курса или смежного послевузовского дипломного курса. Дублинский институт технологии рассматривает профессиональные квалификации как возможный эквивалент степени с отличием (например, профессиональ-



ная квалификация по бухгалтерскому делу может обеспечить доступ к программе MBA).

Система высшего образования в **Италии**, как правило, требует наличия степени *laurea* для поступления на программу *laurea specialistica*, однако для обладателей квалификаций в области здравоохранения делается исключение.

В **Финляндии** в данный момент существует множество стандартов и требований для приема на магистерские программы, и проводимая реформа должна выработать некоторые общие подходы (требования).

В **Польше** также существует несколько моделей перехода с первого уровня на второй.

### **Кредитные системы, приложение к диплому и аккредитация**

#### **Кредитные системы**

В Болонской Декларации Европейская система переноса кредитов (ECTS) упоминалась только как пример, однако вполне очевидно, что другой европейской кредитной системы пока не появилось.

Все страны-участницы можно разделить, в основном, на две группы: страны с кредитной системой, которая является (или делается) совместимой с ECTS, и страны, не имеющие традиции кредитных систем и применяющие их только для целей мобильности (табл. 6). Последние сейчас используют Болонскую реформу для введения ECTS наряду с введением двухуровневой системы и контроля качества.

Таблица 6

#### **Кредитные системы**

Страна	ECTS обязательна или применяется по желанию	Национальная кредитная система	Кредиты необязательны
1	2	3	4
Австрия	•		
Бельгия (Фл.)	•		

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
Бельгия (Вал.)	•		
Болгария			• <sup>207</sup>
Кипр		•	
Чешская республика	•		
Дания	•		
Эстония		•	
Финляндия		•	
Франция	•		
Германия	•		
Греция	•	•	
Венгрия	•	•	
Исландия	•	•	
Ирландия			• <sup>208</sup>
Италия	•		
Латвия	•	•	
Литва	•	•	
Мальта	•	•	
Нидерланды	•	•	
Норвегия	•	•	
Польша			• <sup>209</sup>
Португалия	•	•	
Румыния	•		
Словацкая республика	•		
Словения			• <sup>210</sup>
Испания	•	•	
Швеция		•	
Швейцария	•		
Великобритания		• <sup>211</sup>	

В качестве примера для этой группы можно привести **Германию**, где в 1999 году Постоянный комитет министров образования (КМК) решил, что новые двухуровневые программы должны иметь модульную структуру и использовать кредиты (180–240 кредитов ECTS для степени бакалавра и 60–120 кредитов для магистра).

**Австрия, Франция, Италия, Венгрия, Словакия** и некоторые другие страны также связывают введение новой структуры степеней с введением ECTS.

**Нидерланды, Мальта, страны Скандинавии и Балтии** обеспечивают полную совместимость своих национальных систем с ECTS, а в некоторых случаях было решено заменить национальную систему системой ECTS. Даже в тех странах, где использование кредитов не является юридически обязательным,

<sup>207</sup> Использование аккредитованной системы необязательно, но некоторые вузы начали вводить ECTS для целей обмена.

<sup>208</sup> Использование аккредитованной системы необязательно, но некоторые вузы начали вводить ECTS для целей обмена.

<sup>209</sup> Необязательно, но многие вузы используют ECTS для целей мобильности.

<sup>210</sup> Необязательно, но многие вузы используют ECTS для целей мобильности.

<sup>211</sup> В дополнение к национальным системам многие вузы используют ECTS для целей мобильности.

например, в **Болгарии, Чешской республике, Польше** или **Словении**, ECTS сейчас широко используется для целей мобильности и, возможно, когда-нибудь будет применяться для накопления.

#### Приложение к диплому

Приложение к диплому (ПД) широко используется во многих странах. Некоторые государства сделали или делают введение ПД правовым обязательством. В других же странах ПД выдаются на регулярной основе, хотя это и не является предписанием закона (табл. 7). **Чешская республика, Франция, Эстония, Финляндия, Италия, Лихтенштейн, Норвегия, Словакия, Словения** и **Швеция** относятся к этим двум группам.

Таблица 7

#### Приложение к диплому

Страна	Регулярная или обязательная выдача ПД	Введение ПД в стадии подготовки	ПД (пока) нет, национальные протоколы
1	2	3	4
Австрия		• <sup>212</sup>	
Бельгия (Фл.)		•	
Бельгия (Вал.)		•	
Болгария			•
Кипр			•
Чешская республика	•		
Дания	•		
Эстония	•		
Финляндия	•		
Франция	•		
Германия		•	
Греция		•	
Венгрия		•	•
Исландия		•	•
Ирландия			•
Италия	•		
Латвия		•	
Лихтенштейн	•		
Литва		•	•
Мальта		•	

<sup>212</sup> Обязательно с 2003/04 учебного года.

*Продолжение табл. 7*

1	2	3	4
<b>Нидерланды</b>	• <sup>213</sup>		
<b>Норвегия</b>	•		
<b>Польша</b>			•
<b>Португалия</b>			•
<b>Румыния</b>			•
<b>Словакия</b>	•		
<b>Словения</b>	•		
<b>Испания</b>		•	
<b>Швеция</b>		•	
<b>Швейцария</b>		•	
<b>Великобритания</b>		•	•

В других же странах введение ПД находится в стадии подготовки, как, например, в **Австрии, Бельгии, Швейцарии, Германии, Греции, Латвии** и в **Испании**.

Как и в случае кредитных систем, ряд стран – **Болгария, Исландия, Венгрия, Ирландия, Польша, Португалия, Румыния** и **Великобритания** – имеют традицию национальных протоколов. Некоторые из этих стран планируют замену протоколов Приложением к диплому или приведение национальных форм в соответствие с требованиями ПД.

#### **Аккредитация иностранными агентствами**

Введение новых программ и структур степеней во многих странах идет в тесной взаимосвязи с реализацией новых механизмов обеспечения качества, часто в форме аккредитации. Эта тема, однако, не является предметом данного исследования и в связи с этим достаточно будет несколько примеров. Так, **Норвегия** планирует учредить новый орган по аккредитации и оцениванию. В ноябре 2001 года **Латвия** после 5 лет работы завершила первый этап обеспечения качества и аккредитации всех учебных программ. В **Швеции** началось осуществление рассчитанного на 6 лет проекта по оцениванию всех программ. Министр высшего образования и исследований франкоговорящей общины **Бельгии** заявил весной 2002 года о создании Агентства по контролю качества в высшем образовании. В **Германии** Постоянный комитет министров образования весной 2002 года принял решение о применении процедуры аккредитации ко всем существующим и вводимым учебным программам, а не только к программам на степень бакалавра и магистра. В **Польше** Государственная аккредитационная комиссия, созданная в июне 2001 года, следит за выполнением минимальных требований к качеству. Аккредитационная ко-

<sup>213</sup> Одни вузы используют официальные ПД, другие разработали собственные модели.

миссия Конференции ректоров академических школ Польши (CRASP) удостоверяет особенно высокие стандарты отобранных программ.

Эти разнообразные инициативы в области контроля качества на национальном уровне объясняют, почему относительно небольшое число высших учебных заведений обращаются за аккредитацией в иностранные, в том числе неевропейские агентства. Довольно сложно получить надежные данные по этому вопросу, поскольку в большинстве стран высшие учебные заведения не обязаны информировать вышестоящие органы о своих аккредитационных инициативах. Министерства высшего образования **Франции, Болгарии, Греции, Италии, Норвегии, Литвы и Словении** сообщили, что не располагают подобной информацией. В **Австрии** аккредитация происходит на добровольной основе на институциональном уровне.

В тех случаях, когда аккредитация иностранными агентствами имеет место, она применяется к бизнес-программам и осуществляется EQUIS.

Например, во **Фландрии** и в **Нидерландах** некоторые магистерские программы были аккредитованы иностранными агентствами, однако в будущем все учебные программы должны быть аккредитованы голландско-фламандским органом аккредитации. В **Дании, Финляндии, Венгрии, Словакии** и **Польше** некоторые вузы добились иностранной аккредитации, главным образом у EQUIS. Медицинские факультеты в **Чешской республике** постоянно аккредитуются NCFMEA (США). Программа по экономике в одном из университетов **Германии** была аккредитована AACSB (США). В **Швейцарии** некоторые вузы проявили интерес к иностранной аккредитации, поскольку национальное аккредитационное агентство находится в процессе создания. В **Латвии** ни одна программа не была аккредитована зарубежными агентствами, однако латвийские аккредитационные группы являются интернациональными: в их состав входят один эксперт из Латвии, один из Эстонии или Литвы и по крайней мере один эксперт из Западной Европы и иногда из Северной Америки.

В **Великобритании** Британский университет аккредитовал некоторые курсы, которые предлагаются американскими университетами, базирующиеся в Великобритании.

### **Справочные материалы**

Данное исследование выполнено, большей частью, на основе анкет, которые были заполнены официальными контактными лицами по Болонскому процессу в странах, участвующих в программе SOCRATES. Были использованы и другие документы и источники. Основные из них приведены ниже.

*Trends in Learning Structures in Higher Education*, by Guy Haug and Jette Kirstein, June 1999.

*Trends in Learning Structures in Higher Education II*, by Guy Haug and Christian Tauch, April 2001.

*Tuning Educational Structures in Europe*, Proceedings of the Closing Conference, Brussels, 31 May 2002.

*The State of Implementation of the ECTS*, European University Association, June 2002.

*The Bologna Process*, Position Paper by Universities UK, 12 April 2002.

*Credit and Higher Education Qualifications – Credit guidelines for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, November 2001.

*CRUP's Statement on the Bologna Declaration*, Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), April 2002.

*A Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior*, National Education Council of Portugal, January 2002.

*Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*, Joint Quality Initiative, January 2002.

*The Bologna Declaration: brief facts on the implementation in Austria*, Austrian Federal Ministry for Education, Science and Culture, May 2002.

Décrets no. 2002-480, 2002-481 et 2002-482 du 8 avril 2002, *Journal officiel*, no. 84, 10 avril 2002, Paris.

*Reforms in higher education – A more open system*, Fact sheet, Ministry of Education and Science, Sweden, November 2001.

*The 2000 Reform of University Teaching in Italy*, by Luciano Modica and Emanuela Stefani, CRUI, 2002.

*Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen*, ed. by DAAD, July 2002.

## **5.2. Исследование совместных степеней**

**A. Раухваргерс**

**JOINT DEGREE STUDY**

**Andrejs Rauhvargers**

### **Итоговая информация**

Совместные степени являются одним из приоритетов европейской политики. На саммите в Праге в 2001 году министры высшего образования призвали образовательный сектор к увеличению числа модулей, курсов и учебных программ, «предлагаемых в сотрудничестве с институтами из других стран и ведущих к присуждению признанной совместной степени».

На использование совместных степеней как средство достижения целей Болонской декларации возлагаются большие надежды. Респонденты пола-

гают, что такая инициатива очень важна для реализации практически всех целей. Она будет способствовать развитию совместного контроля качества, признанию, прозрачности и сближению систем высшего образования в Европе, расширению мобильности студентов и сотрудников, трудоустраиваемости выпускников, усилению европейского аспекта обучения и улучшению привлекательности европейского высшего образования в целом.

В большинстве стран, участвующих в программе Евросоюза SOCRATES, высшие учебные заведения в той или иной степени уже сотрудничают с зарубежными вузами в сфере совместных степеней, и эта тенденция только усиливается. Двухстороннее сотрудничество распространено больше, чем многостороннее, однако уже появились сильные сети совместных степеней по предметным линиям.

Совместные степени в Европе имеются во многих областях обучения. В данном исследовании показано, что наиболее часто совместные степени вводятся по экономике/бизнесу и техническим наукам, а также по юриспруденции и менеджменту. Не редко встречаются совместные степени по европейским исследованиям/политологии, коммуникациям и массмедиа, иностранным языкам и социологии. Преподавание обычно ведется на языке стран-партнеров и /или на английском.

Совместные степени наиболее распространены на магистерском или докторском уровне или вне университетского сектора. Для присуждения большинства совместных степеней на уровне бакалавра и магистра используются ECTS (Европейская система переноса кредитов) или совместимые с ней кредитные системы.

Хотя финансирование программ на соискание степеней, присуждаемых совместно с зарубежными вузами, осуществляется по тем же правилам, что и финансирование национальных программ, они требуют дополнительных затрат на совместную разработку программ и обеспечение мобильности студентов и сотрудников.

Программы на соискание совместных степеней обычно базируются не на межправительственных или других соглашениях высокого уровня, а на соглашениях между высшими учебными заведениями.

Лишь в некоторых странах существуют юридические положения относительно совместных степеней. Обычно отсутствие такой правовой базы не является препятствием для введения совместных программ, но может вызвать серьезные проблемы с присуждением и признанием совместных степеней.

Присуждение единой степени от имени нескольких вузов по-прежнему является юридически сложным. Поэтому совместные степени обычно присуждаются либо в виде двойных степеней (две отдельные национальные квалификации), либо как одна национальная квалификация с упоминанием того факта, что она является итогом совместной программы. Это может оформляться либо в виде неофициального совместного свидетельства с именами всех партнеров, либо простого упоминания о сотрудничестве.

Часть совместных программ, пройденных студентами в партнерских вузах, признается автоматически, что обычно гарантируется соглашением о сотрудничестве.

Что касается национального и международного признания, то ситуация здесь не такая простая. Если совместная степень присуждается в качестве национальной степени, она признается государством и на международном уровне рассматривается, как любая другая иностранная степень. Однако если это действительно совместная степень, то она выпадает как из национальной, так и из международной правовой системы, и поэтому может иметь проблемы с признанием.

Дальнейшее развитие совместных степеней требует скорейшего решения нескольких проблем, включая правовую систему для степеней, вопросы национального и международного признания, контроль качества, поддержку мобильности студентов и сотрудников. Кроме того, существует потребность в точном определении концепции «совместных степеней».

### **Большие надежды**

Совместные степени являются одним из приоритетов европейской политики. В Пражском коммюнике 2001 года Министры высшего образования стран Европы заявили:

*«В целях дальнейшего развития европейских аспектов высшего образования и улучшения трудоустраиваемости выпускников министры призывают сектор высшего образования разрабатывать модули, курсы и учебные программы с 'европейским' содержанием, ориентацией или организацией. Это особенно касается модулей, курсов и программ на соискание степени, которые предлагаются в сотрудничестве вузами разных стран и приводят к получению признаваемой совместной степени».*



Страны, активно участвующие в Болонском процессе, указывают<sup>214</sup>, что развитие совместных степеней очень важно для достижения большинства – если не всех – целей Болонской Декларации.

**Качество:** наиболее часто упоминаемый аспект. Несколько стран не сомневаются, что введение программ совместных степеней обязательно повлечет за собой оценку и признание качества, предлагаемого партнерами. Совместные усилия по обеспечению качества приведут к созданию международных стандартов для программ и дальнейшему развитию совместных систем качества.

**Признание:** представители стран подчеркивают, что учреждение совместных степеней неизбежно приведет к более полному признанию, разрешив проблемы признания периодов обучения и кредитов партнерскими вузами. Некоторые страны признают, что введение совместных степеней потребует от них более серьезного знакомства с образовательными системами других стран, что также будет способствовать более эффективному признанию по всей Европе.

**Прозрачность систем:** отдельные государства утверждают, что программы на соискание совместных степеней будут стимулировать выработку сравнимых подходов к различным областям обучения, что сделает европейские системы высшего образования более прозрачными для всех, включая работодателей. Работа по введению совместных степеней будет стимулировать применение прозрачных механизмов, таких, как ECTS и Приложение к диплому, которые особенно полезны для таких программ.

**Мобильность:** программы на соискание совместных степеней, естественно, расширят мобильность студентов, преподавателей и исследователей и окончательно устранят формальные препятствия для ее обеспечения. Как отмечает Норвегия, формальности, связанные с академическим обменом, необходимо будет уладить заблаговременно.

**Сближение:** ожидается, что развитие совместных степеней даст серьезный импульс усилиям по расширению совместимости систем высшего образования и интеграции учебных программ. Как признают респонденты из Франции, сотрудничество в области совместных степеней вызывает необходимость в некоторой эталонной структуре, что сегодня, безусловно, означает двухуровневую структуру.

---

<sup>214</sup> В ответах представителей рабочей группы по Болонскому процессу на вопросы анкеты, распространенной Министерством образования Швеции и перед Стокгольмским семинаром, а также в тех мнениях, которые были высказаны на различных мероприятиях по Болонскому процессу после Пражского саммита.

**Трудоустраиваемость:** ряд стран констатируют, что введение совместных степеней расширит европейский рынок труда и увеличит международную трудоустраиваемость выпускников высших учебных заведений.

**Европейское измерение:** страны полагают, что успешное учреждение совместных степеней усилит европейское измерение образования, введет международный аспект в учебные программы и будет способствовать взаимопониманию между разными культурами.

**Привлекательность европейского образования:** ряд государств уверены, что предложение совместных степеней будет во многих отношениях способствовать улучшению привлекательности и конкурентоспособности европейского образования.

**Дополнительные аспекты:** стимулируя развитие совместных степеней, необходимо иметь в виду, что они не должны становиться единственным европейским образцом, поскольку многообразие также является необходимым (Нидерланды). Использование совместных степеней еще не было в достаточной мере исследовано и обсуждено с высшими учебными заведениями. Дальнейший анализ и обсуждение, а также подготовка различных справочных материалов могут оказаться весьма полезными (Польша, Швейцария).

#### **Результаты исследования.**

##### **Определение совместных степеней**

В настоящее время в Европе нет согласованного определения совместных степеней. Чтобы отделить совместные степени, с одной стороны, от простого обмена студентами, а с другой стороны, – от обычного сотрудничества в области разработки учебных программ, в исследовании и в анкете использовалось следующее рабочее определение совместной степени:

*Совместные степени обычно присуждаются после завершения учебных программ, которые отвечают всем или хотя бы некоторым из следующих характеристик:*

- Программы разработаны и /или одобрены совместно несколькими высшими учебными заведениями;
- Студенты из каждого участвующего вуза изучают часть программы в других вузах;
- Пребывание студентов в других вузах имеет сопоставимую продолжительность;
- Периоды обучения и экзамены в партнерских вузах признаются полностью и автоматически;

- Преподаватели из участвующих вузов также работают в других институтах и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- По завершении полной программы студенты получают либо национальные степени каждой участвующей страны, либо степень (а фактически неофициальное «свидетельство» или «диплом»), присуждаемую этими странами совместно.

В анкете было также отмечено, что программы на соискание совместных степеней не обязательно должны удовлетворять всем приведенным условиям. Это особенно относится к программам, находящимся на стадии разработки.

Результаты, однако, показали, что особенности национальных законодательств в ряде стран затрудняют выполнение последнего пункта определения — на самом деле лицам, завершившим обучение по совместным программам, были присуждены просто национальные степени или дипломы одного высшего учебного заведения (эта проблема обсуждается в главах «Совместные степени и национальные квалификации» и «Национальные законодательства»). Так, несколько стран указали, что они не имеют совместных степеней, хотя их высшие учебные заведения участвуют в разработке совместных программ и просто не могут выполнить последний пункт определения, касающийся присуждения совместных степеней.

По этой причине в данном исследовании определение было «смягчено» тем, что **сотрудничество в учреждении совместных программ отделялось от процедуры, посредством которой степени или дипломы присуждаются по завершении совместной программы**<sup>215</sup>. Это позволило получить более полную картину реальных масштабов сотрудничества в Европе.

Чтобы провести различие между степенями, присуждаемыми совместно от имени участвующих институтов, и таким сотрудничеством, в рамках которого по завершении совместной программы присваивается просто национальная степень, в данном документе первые будут рассматриваться как «настоящие», или «истинные» совместные степени.

### **Масштаб сотрудничества**

В большинстве стран, участвующих в Болонском процессе, высшие учебные заведения, в той или иной мере, учредили совместные степени с зарубежными вузами-партнерами.

---

<sup>215</sup> Отделение сотрудничества в организации совместных программ от процедуры присуждения степеней было одним из предложений, внесенных на Стокгольмском семинаре.

Во всех 26 образовательных системах, а именно в образовательных системах Австрии, фламандской и французской общине Бельгии, Болгарии, Чешской республики, Дании, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Исландии, Ирландии, Италии, Латвии, Литвы, Мальты, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Румынии, Словакии, Испании, Швеции, Швейцарии и Великобритании, высшие учебные заведения предлагают совместные степени.

Австрия, Литва и в некотором отношении Болгария признают, что их совместные степени «не являются настоящими совместными степенями». Это означает, что по завершении совместно разработанной программы выпускники все еще получают одну степень своего родного института. **Это же замечание относится к тем трудностям, с которыми сталкиваются другие страны.**

Отсутствие совместных степеней в некоторых странах объясняется разными причинами. Например, в Венгрии нет правовой базы для сотрудничества с зарубежными высшими учебными заведениями в сфере предоставления курсов обучения и присуждения степеней. На практике, однако, это служило основой для транснационального образования, а не для введения программ совместных степеней с зарубежными институтами.

Греция ссылается на свое законодательство и на позицию своих университетов по отношению к этому вопросу. Тем не менее новый закон о последипломном образовании расширит масштабы присуждения совместных степеней. В Словении основной проблемой является отсутствие положений относительно языка обучения. На Кипре закон предусматривает заслон против ненадежных провайдеров транснационального образования, что серьезно затрудняет предложение степеней в сотрудничестве с зарубежными высшими учебными заведениями. Предпринимаются шаги к организации подобного сотрудничества, которые должны быть реализованы к моменту вступления Кипра в Евро-союз.

### **Совместные степени: новая тенденция**

Ответы стран в целом показали, что во многих случаях сотрудничество в сфере развития совместных степеней является инициативой отдельных вузов, поэтому центральные власти часто не могут предоставить статистические данные о масштабах такого сотрудничества или привести его конкретные примеры.

Австрия, Дания, Финляндия, Мальта и Норвегия видят в создании совместных степеней быстро развивающуюся тенденцию. Довольно много стран считают, что число совместных степеней сегодня очень мало, и поэтому затрудняются ответить на вопросы анкеты (Чешская республика, фран-

цузская община Бельгии, Дания, Эстония, Ирландия, Латвия, Польша, Словакия, Испания, Швеция, Швейцария и Великобритания). По мнению респондентов из французской общины Бельгии, ответы на вопросы анкеты были, скорее, теоретическими предположениями, а не основывались на конкретном опыте.

Некоторые высшие учебные заведения фламандской общины Бельгии начали сотрудничать с зарубежными вузами в рамках, пока еще не признанных законодательно. Тем не менее существуют планы введения норм и положений в отношении совместных степеней. Эти положения должны регламентировать, например, минимальный период обучения студентов в партнерском вузе, а также некоторые процедуры разработки совместных учебных планов и обмена сотрудниками. Интересным примером является сотрудничество между фламандской общиной Бельгии и Нидерландами, результатом которого явилось создание *Transnationale Universiteit Limburg* (включая сотрудничество между голландским *Universiteit Maastricht* и фламандским *Limburgs Universitair Centrum*), присваивающего единственно признаваемые совместные степени во фламандской общине.

Мальта сообщает, что развитие совместных степеней связывается с участием Университета Мальты в Болонском процессе.

Лишь несколько стран смогли предоставить цифры или оценки относительно масштабов партнерства в области совместных степеней. Фламандская община Бельгии называет от пяти до десяти программ. Эстония сообщает о своем партнерстве пока с одним вузом. Франция оценивает количество своих совместных программ в 200, кроме совместно курируемых докторских программ, которыми охвачено 1000 студентов. Германия информирует о 1140 программах, из которых 300 могут считаться «настоящими» совместными программами, остальные же представляют собой соглашения о совместном обучении, дающие право на получение диплома отечественного вуза. Около половины германских программ предлагаются в партнерстве с вузами Франции, хотя DAAD (Служба академического обмена Германии) начала предпринимать шаги, направленные на развитие программ совместных степеней с другими странами (Великобритания, Ирландия, Нидерланды, Польша, Италия и Венгрия).

Кроме того, Болгарско-румынский межуниверситетский европейских центр (BRIE) в Руссе (Болгария) и Гиоргиу (Румыния) был организован при поддержке Германии, и магистерские программы по европейским исследова-

ниям и бизнес-информатике дают право на получение двойной степени, присуждаемой Университетом Руссы и германским университетом.

В Исландии имеется три программы совместных степеней в одном из восьми высших учебных заведений. Польша сообщает, что число программ совместных степеней составляет от 10 до 20. В Испании, по оценке одного из университетов, такие степени не превышают 6% всех программ на соискание степеней.

Заключены соглашения между странами Балтии и Скандинавии, например, по техническим и сельскохозяйственным дисциплинам, однако они обеспечивают получение только степени отечественного вуза. Нидерланды склонны считать, что практически все *hogescholen* создали совместные структуры, хотя некоторые из них включают франчайзинг иностранных степеней, а не настоящие совместные степени.

#### **Двустороннее сотрудничество**

Несмотря на недостаток количественных данных, ответы стран-респондентов говорят о преобладании двустороннего сотрудничества по сравнению с многосторонними сетями совместных степеней. Количество последних, однако, начинает расти.

Двустороннее партнерство является либо единственным, либо преобладающим типом сотрудничества в Болгарии, Эстонии, Исландии, Ирландии, Литве, Польше, Румынии, Словакии и на Мальте. Ряд стран заявили о возможности у них обоих типов сотрудничества (фламандская и французская общины Бельгии, Чешская республика, Франция, Финляндия, Германия, Латвия, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Испания и Великобритания). Некоторые из этих стран, однако, указывают, что сотрудничество с участием нескольких партнерских вузов или государств менее распространено (французская община Бельгии, Латвия), более сложно для организации (Финляндия) и стало возникать совсем недавно (Франция).

#### **Совместные степени и области обучения**

Наиболее распространенные и востребованные области обучения часто совпадают<sup>216</sup> (см. Схему). Страны согласны с тем, что в Европе совместные степени имеются практически во всех областях подготовки. Однако большинство стран не смогло предоставить никаких статистических данных, касающихся областей обучения, по которым в их вузах имеются совместные степени. Частота упоминания областей обучения в ответах респондентов была взята за основу для оценки распределения совместных степеней по предметным линиям.

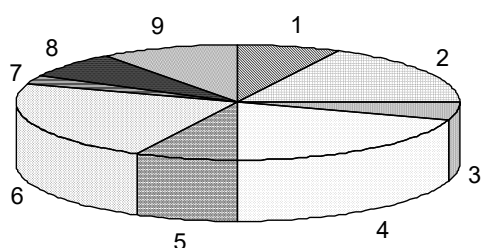
---

<sup>216</sup> В данном обзоре были учтены ответы на вопросник, распространенный Министерством образования Швеции перед Стокгольмским семинаром.

Совместные степени чаще всего присуждаются по экономике/бизнесу и техническим наукам. За ними следуют право и менеджмент. Среди наиболее часто называемых предметных областей — европейские исследования/политология, коммуникации и медиа, иностранные языки и социология.

Схема

**Предполагаемое распределение степеней  
по областям обучения<sup>217</sup>**



1 – Общественные науки; 2 – Экономика/бизнес; 3 – Коммуникация/СМИ; 4 – Инженерия; 5 – Европейские исследования/политология; 6 – Другое; 7 – Иностранные языки; 8 – Менеджмент; 9 – Право

Ответы стран-респондентов о наиболее желательных областях для введения совместных степеней не выявили однозначных лидеров: экономика и бизнес, технические науки, политология, европейское и международное право, история, философия, литература, коммуникации, архитектура, педагогика, здравоохранение и науки о жизни называются с примерно одинаковой частотой (табл. 1). Имеющиеся данные позволяют сделать вывод, что в большинстве вышеупомянутых областей введение совместных степеней в Европе уже находится в стадии реализации.

### Регламентированные профессии

Ответы на вопросы об областях обучения, в которых особенно сложно – или, наоборот, особенно просто – ввести совместные степени, дали очень интересные сведения.

Таблица 8

**Сравнение областей обучения, в которых особенно сложно и/или особенно просто ввести совместные степени**

Трудно	Легко
Архитектура	Архитектура
Инженерия	Инженерия
Медицина, медсестринское дело, фармацевтика	Медицина и парамедицина

<sup>217</sup> Статистические данные отсутствуют, поэтому схема носит характер предположения относительно реального распределения.

Педагогика, образование	Естественные науки, в том числе математика
Банковское дело и финансы	Бизнес образование
Политология и социология	Иностранные языки
Регламентированные профессии	Регламентированные профессии

Противоречивость ответов, касающихся регламентированных профессий, очевидна. Регламентированные профессии в целом, а также такие профессии, как архитектура, инженерия и медицина, одними респондентами рассматриваются как особенно сложные области для введения совместных степеней, другими – как очень простые.

Действительно, с одной стороны, эти области подлежат строгому государственному регулированию. С другой стороны, образование и подготовка, которым эти области соответствуют, сейчас становятся все более совместимыми в странах ЕС, ЕСТА и ЕЭС, а также в странах-кандидатах. Это относится в первую очередь к тем профессиям, которые регулируются отраслевыми директивами ЕС по профессиональному признанию и требуют определенной «гармонизации» образования, приводящего к этим профессиям. Эта тенденция не только облегчает учреждение совместных степеней. Желательно также, чтобы образование и подготовка в упомянутых областях были более тесно интегрированы, где необходимо, с дальнейшей законодательной деятельностью.

В случае всех остальных регламентированных профессий (к которым применимы общие системы признания) очень важно, чтобы усилия по введению совместных степеней были также направлены на устранение любых *существенных различий*<sup>218</sup> в образовании и подготовке по этим профессиям в разных странах. Проблема регламентированных профессий является сложной и требует тщательного анализа с участием специалистов по высшему образованию, юристов, занимающихся вопросами внутреннего рынка и профессиональных органов на европейском уровне.

### **Совместные степени на магистерском и докторском уровнях**

#### ***Докторские степени***

Присуждение совместных степеней на докторском уровне упоминается в ответах представителей фламандской и французской общин Бельгии, Чешской республики, Финляндии, Франции, Германии, Ирландии, Италии, Латвии, Нидерландов, Португалии, Словакии, Испании, Швейцарии и Великобритании. Испанские университеты называют совместные докторские сте-

<sup>218</sup> «Существенные различия» в образовании и подготовке являются юридически обусловленной причиной для непризнания иностранных профессиональных квалификаций или для введения дополнительных требований, см. директивы 89/48/ЕЕС и 92/51/ЕЕС.



пени с Италией и Францией и грядущее сотрудничество с Кубой. Швейцария присуждает совместные докторские степени с Францией. В Польше присуждение таких степеней организуется на персональном уровне докторантами и их руководителями, хотя данный процесс пока находится на самой ранней стадии. Греция сообщает, что новый закон о последипломном обучении предусматривает общие курсы, приводящие к совместным степеням как на докторском, так и на магистерском уровне. В Нидерландах совместные программы на совместную степень Ph. D. пока не были формализованы, хотя различные формы сотрудничества существуют в сфере организации научных исследований и их руководства.

Несколько стран сообщили, что большинство их совместных докторских степеней подразумевает совместное руководство диссертационными работами (французская община Бельгии, Финляндия, Франция, Германия, Латвия, Нидерланды и Испания). Имеются признаки того, что совместные докторские степени и особенно совместное руководство диссертационными работами распространены в большей степени, чем представляют себе центральные власти. Когда совместные программы отсутствуют, то даже если докторанты имеют двух руководителей в двух разных странах и проходят обучение в обеих, все договоренности делаются на персональном уровне, поэтому центральные власти могут не иметь соответствующих данных. Следует отметить, что когда работники высшего образования стран центральной и восточной Европы повышали квалификацию в 1990-х годах в рамках программы TEMPUS, они часто проходили курс докторантуры в вузах западных партнеров под контролем руководителей из своей собственной страны. Примерами такого сотрудничества являются страны Балтии и Скандинавии, Румыния и Франция, а также Бельгия и некоторые восточно-европейские государства.

Что касается присуждения совместных докторских степеней, то ситуации в разных странах различны, даже в тех случаях, когда совместное руководство диссертационными работами имеет место.

Присуждение только одной степени является, по-видимому, преобладающей тенденцией во Франции, Германии, Италии, Латвии, Нидерландах, Словакии, Испании, Румынии и Великобритании. Однако в этих странах степень может иногда быть совместной, а иногда просто отдельной национальной степенью. В Германии степень присуждается выдачей общего свидетельства, которое дает право на германское звание *Doktor* и на соответствующую степень института партнера, к примеру, в Латвии или Словакии. Свидетельство, однако,

может быть выдано и только одной страной. Согласно новому закону о высшем образовании в Словакии, степень, присуждаемая зарубежным университетом, в котором студенты защищают свои диссертации, признается в Словакии. Словацкий университет, в свою очередь, может присуждать докторские степени иностранным студентам университета, которые защищают свои диссертации в этой стране.

Сотрудничество между фламандской общиной Бельгии и Нидерландами допускает присуждение совместной докторской степени от имени *Transnationale Universiteit Limburg (TUL)*.

В тех случаях, когда голландский и зарубежный университеты несут совместную ответственность за часть программы, включающей научные исследования, голландский университет должен присвоить докторскую степень.

Новым законом в Греции предусматривается, что студенты будут получать обычную докторскую степень страны-партнера, а также официальный документ, подтверждающий, что диссертация одобрена вузами-партнерами.

Университеты Исландии, Испании, Швейцарии и Португалии в сотрудничестве со своими зарубежными коллегами присуждают две отдельные докторские степени двух стран. Это же относится и к фламандской общине Бельгии, за исключением степеней, присуждаемых *Transnationale Universiteit Limburg*. Однако новый декрет фламандской общины делает возможным совместное присуждение отдельной степени, поэтому реальная практика будет зависеть от сотрудничающих институтов и стран-партнеров.

Во Франции присуждение двух степеней смешанной экзаменационной комиссией становится общепринятой практикой организации программ совместных степеней с другими европейскими университетами. Эти программы ежегодно предусматривают 3–6-месячные периоды обучения докторантов в партнерском вузе.

В Великобритании обычно предполагается присуждение одной докторской степени. Однако не исключается возможность, что в некоторых случаях высшие учебные заведения могут принять решение о присуждении двух степеней.

Совместное руководство диссертационной работой во французской общине Бельгии имеет разные формы. Студенты могут выполнять большую часть работы в собственных университетах либо разделить свое время между двумя партнерскими вузами. В первом случае присуждается степень родного вуза с упоминанием о имевшем место сотрудничестве. Во втором случае

студенты могут получить двойную степень, присуждаемую обоими партнерами.

### *Степени магистра*<sup>219</sup>

Совместные программы магистерского уровня в той или иной мере реализуются в большинстве стран.

Университеты-респонденты французской общины Бельгии называют, главным образом, сотрудничество на последипломном уровне для докторских степеней или обучение повышенного уровня для *diplôme d'études approfondies* (DEA) или *diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS).

Во Франции совместные степени имеются, в основном, для *maîtrise*, но учреждаются также на магистерском уровне в инженерных школах и высших учебных заведениях менеджмента и политологии.

Что касается новых программ в Германии, то совместные степени магистерского уровня практикуются как в университетах, так и в *Fachhochschulen*. Совместные программы также предлагаются на уровне **Diplom** в обоих секторах.

В Италии совместные степени итальянских и французских университетов можно видеть на уровне итальянской *laurea* и французской *maîtrise*, начиная с 1984 года. (Легге 18.10.1984, № 761: «Университеты двух стран могут подписывать соглашения, оговаривающие условия для интегрированных учебных программ, которые приводят к двойным степеням, итальянской *laurea* и французской *maîtrise*, имеющим одинаковую юридическую силу»).

В Нидерландах некоторые совместные магистерские степени уже присуждаются в университетах. С сентября 2002 года голландские университеты реализуют структуру бакалавр/магистр. Можно ожидать, что отказ от длинных магистерских программ даст импульс введению совместных программ. Сотрудничество между Нидерландами и фламандской общиной Бельгии предусматривает присуждение совместных магистерских степеней в *Transnationale Universiteit Limburg*.

В голландских *hogescholen* многие магистерские программы предлагаются в партнерстве с университетами Великобритании. Однако большинство этих программ являются британскими программами, взятыми *hogescholen* по франшизе. При этом степень дается британским партнером. Эти квалификации, та-

---

<sup>219</sup> Включая сотрудничество на уровне *maotrise* во Франции, а также сотрудничество на заключительных стадиях длинных программ, приводящих к квалификации, которая рассматривается в качестве магистерской в докладах *Тенденции и учебные структуры в высшем образовании*.

ким образом, не являются совместными степенями в полном смысле, хотя название голландской включается в документ о степени.

В Польше подавляющее большинство имеющихся совместных программ – магистерского уровня.

Румыния на последипломном уровне (DESS) сотрудничает с французскими высшими учебными заведениями в области гражданского строительства.

В Швейцарии имеется ряд совместных программ на традиционном уровне диплома, однако совместных магистерских программ в строгом смысле пока еще нет.

Новый закон о последипломном обучении в Греции предусматривает введение совместных степеней на магистерском уровне. Как и в случае всех совместных степеней, на Кипре (см. «Масштабы сотрудничества») введение совместных степеней на этом уровне пока отложено. Однако создание настоящих совместных программ с зарубежными высшими учебными заведениями – вопрос времени.

### ***Степени бакалавра***

На бакалаврском уровне совместные степени оказываются менее распространенными. Несколько стран сообщили, что не имеют совместных степеней на этом уровне (французская община Бельгии, Франция, Исландия, Словакия и Испания). В эту группу стран попадают также Кипр, Греция и Словения.

В Германии на данном уровне совместные степени имеются и в университетах, и в *Fachhochschulen*. В Финляндии они отсутствуют в университетах, однако предлагаются в политехническом секторе.

В Нидерландах<sup>220</sup> совместные степени уровня бакалавра в университетском секторе ожидаются после введения степеней бакалавра в этом секторе в 2002 году.

Небольшое число совместных степеней бакалавра имеется в Чешской республике, Эстонии, Ирландии, Италии, Латвии, Норвегии, Польше, Швеции и Великобритании.

### ***Неуниверситетский сектор***<sup>221</sup>

Некоторые изменения в этом секторе происходят на бакалаврском уровне (как в упоминавшейся выше Финляндии). О других совместных степенях в этом секторе сведений очень мало.

---

<sup>220</sup> За исключением совместных степеней бакалавра, присуждаемых *Transnationale Universiteit Limburg*.

<sup>221</sup> Германские *Fachhochschulen* и голландские *hogscholen* рассматриваются как “университеты прикладных наук” в Германии и в Нидерландах соответственно, и их квалификации имеют уровень бакалавра и магистра.

Совместные программы, приводящие к неуниверситетским квалификациям, реализуются в Ирландии и Великобритании.

Во фламандской и французской общинах Бельгии совместные степени в неуниверситетском секторе не являются широко распространенными. Известны примеры совместных программ, однако они находятся вне официальной системы квалификаций и поэтому не признаются.

Франция сообщает о сотрудничестве по меньшей мере с семью европейскими странами, обеспечивающем получение французских профессиональных дипломов уровня *Bac+2*<sup>222</sup> в области гостиничного сервиса и автодела. Однако респонденты признают, что это, скорее, учебные программы страны-партнера, ориентированные на присуждение французских квалификаций, а не настоящие совместные программы обучения.

В Польше только одно высшее учебное заведение предлагает некоторую форму программы на соискание совместной степени.

В Словакии совместные степени в неуниверситетском секторе теоретически возможны, однако о таких инициативах пока не сообщается.

Норвегия информирует, что данный вопрос не относится к существующей в стране унитарной системе высшего образования. То же самое можно сказать и о Швеции.

Эстония, Латвия и Италия признают, что не имеют совместных степеней в неуниверситетском секторе.

### **Совместные степени и национальные квалификации**

Подходы к присуждению совместных степеней на практике<sup>223</sup> различны в разных странах и даже внутри одной страны. Ответы свидетельствуют о существовании нескольких возможностей.

**1. Присуждение «настоящей» совместной степени в едином свидетельстве о степени**<sup>224</sup> от имени всех участвующих высших учебных заведений. До последнего времени такой подход существовал только в Великобритании или Италии. Выдача единого сертификата предусмотрена и новым декретом во фламандской общине Бельгии. Румыния также отдает предпочтение единому свидетельству о степени, выдаваемому всеми институтами, однако это предложение пока не реализовано.

**2. Выдача двух отдельных свидетельств о степени** («двойная степень») является достаточно широко распространенной практикой, особенно в

---

<sup>222</sup> Два года после *baccalauréat*.

<sup>223</sup> Процедура присуждения степени по завершении совместной программы должна рассматриваться отдельно от сотрудничества в области совместных степеней, см. главу «Определение совместных степеней».

<sup>224</sup> В некоторых странах этот документ называется «диплом», а не «свидетельство о степени».

случае сотрудничества между двумя странами или высшими учебными заведениями. Двойные степени присуждаются и в случае многостороннего партнерства. Данный подход используется во фламандской общине Бельгии, Болгарии, Эстонии, Финляндии, Франции, Германии, Ирландии, Литвы и Швейцарии. Двойные степени наблюдаются в Италии (уровень бакалавра и магистра), Латвии, Нидерландах, Норвегии и Великобритании. В Венгрии, где двойные степени отсутствуют, предпочтение, скорее всего, будет отдано двум отдельным свидетельствам о степенях. Две степени присваивались в тех случаях, когда программы были учреждены консорциумом или в широком многостороннем партнерстве. Например, в консорциуме CIDD<sup>225</sup> университетских бизнес-школ программа для совместных степеней была разработана всеми членами этого объединения, однако студенты обучаются только в двух странах-участницах и могут получить две их степени. Аналогичный подход используется в консорциуме TIME<sup>226</sup>.

Выдача более двух свидетельств о степени от всех участвующих вузов менее распространена, хотя многие страны указывают на такую возможность. **Одно свидетельство о степени**, выдаваемое от имени участвующего института, в котором зарегистрирован студент. Во многих случаях законодательством участвующих стран не предусматриваются ни «совместные», ни «двойные» степени<sup>227</sup>.

Там, где совместная степень присуждается от имени только одного вуза, для подтверждения того, что эта степень является результатом совместной программы, используются следующие методы:

- Неофициальное<sup>228</sup> свидетельство о степени присуждается от имени всего партнерства в дополнение к национальной степени как доказательство того, что программа разрабатывалась и преподавалась совместными усилиями. Это является практикой в некоторых партнерствах по совместным степеням в Европе, таких, например, как консорциум, присуждающий степень M.Sc в области европейского строительства<sup>229</sup>, консорциум, предлагающий совместные докторские степени по биологии, а также консорциум, присуждающий европейскую степень магистра в области бизнеса.<sup>230</sup> Аналогичная практика упоминается в ответах из Исландии, Польши и Румынии (совмест-

<sup>225</sup> CIDD означает Консорциум международных двойных степеней (Consortium of International Double Degrees), <http://www.cidd.org>

<sup>226</sup> Top Industrial Managers for Europe. (Высшие промышленные менеджеры для Европы).

<sup>227</sup> См. раздел “Проблемы, вызванные отсутствием законодательной базы”.

<sup>228</sup> В большинстве европейских стран (см. ниже) такое свидетельство не имеет юридических последствий и поэтому официально служит только источником дополнительной информации.

<sup>229</sup> 16 <http://www.coventry.ac.uk/se/ec>

<sup>230</sup> [http://www.sam.sdu.dk/doc/edu/ode/igp/studyguide02\\_03/15.pdf](http://www.sam.sdu.dk/doc/edu/ode/igp/studyguide02_03/15.pdf); [www.sdu.dk/Adm/Educ/office/dansk/udrejse4e.html](http://www.sdu.dk/Adm/Educ/office/dansk/udrejse4e.html)

ное руководство докторантурой и совместные степени на последипломном уровне), а также в одном из ответов из Португалии.

- Свидетельство о степени, выданное одним из вузов-партнеров и подписанное представителями всех других. Хотя эта процедура считается наиболее логичным подходом к присуждению совместных степеней, ответы на вопросник свидетельствуют о ее нечастом применении на практике.
- Свидетельство о степени, присужденное и подписанное представителями только одного из участвующих институтов, содержит список всех партнерских вузов и удостоверяет, что обладатель данного свидетельства прошел совместно разработанную программу обучения. Французская община Бельгии и Нидерланды указывают, что эта процедура иногда используется их вузами для присуждения совместных степеней, и данная практика может быть расширена. Однако дополнительная запись в свидетельстве о степени или в дипломе может быть недопустимой с юридической точки зрения в тех странах, где текст, включаемый в национально признаваемые свидетельства, регламентируется соответствующими положениями закона.
- Одно обычное свидетельство о степени выдается одним вузом из партнерства. Удивителен тот факт, что этот вариант используется очень часто, даже в случае совместно разработанных программ для мобильности студентов и преподавателей. Об использовании этой процедуры сообщает Словакия. Она используется при присуждении совместных докторских степеней во французской общине Бельгии и в Нидерландах. Это также наиболее распространенный метод присвоения совместных степеней в Исландии и один из вариантов их присуждения в Португалии и Великобритании. На Мальте выпускники могут получить одну степень либо Университета Мальты, либо одного или более партнерских высших учебных заведений в соответствии с предварительно заключенным соглашением между ними. Присуждение одной степени отдельного вуза – более распространенный вариант из двух существующих в Норвегии. При этом только национальные степени присваиваются выпускникам совместных программ по техническим наукам и сельскому хозяйству, предлагаемых университетами стран Скандинавии и Балтии. Выпускники совместных программ в Германии могут получить только одну квалификацию, за исключением тех случаев, когда одновременно ими выполняются требования для присуждения степеней как в Германии, так и в партнерской стране.

### **Кредитные системы для совместных степеней**

ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система перезачета кредитов) или совместимая с ECTS система используется во всех – или практически во всех – совместно реализуемых программах во фламандской об-

щине Бельгии, в Чешской республике, Эстонии, Финляндии, Германии, Исландии, Ирландии, Латвии, Литве, Румынии, Нидерландах, Норвегии, Португалии и на Мальте. Великобритания использует кредитную систему везде, за исключением докторского уровня. То же самое можно сказать и о других странах.

Во Франции, Италии и Словакии кредитные системы уже применяются в некоторых партнерствах и по новому законодательству становятся обязательными. Во французской общине Бельгии, в Болгарии и Польше кредитные системы отмечаются по крайней мере в некоторых партнерствах.

Ответы, поступившие от сетей совместных степеней, также свидетельствуют о широком распространении кредитных систем. Сама ECTS практикуется в 23 из 30 сетей-респондентов, еще пять сетей пользуются системой, совместимой с ECTS, и только не применяют никаких кредитных систем.

### **Язык обучения**

В отношении использования языков в партнерствах по совместным степеням некоторые страны указывают, что использование конкретного языка не оговаривается, поэтому вузы могут сами принимать решения о выборе языка (языков).

В некоторых случаях институты-партнеры имеют единый язык (как в случае сотрудничества Нидерландов и фламандской общины Бельгии или как в партнерстве по совместным степеням между университетами Испании и высшими учебными заведениями Латинской Америки).

В большинстве примеров, когда страны определяли языки, используемые в партнерстве, они называли языки стран-партнеров, упоминая английский язык в качестве третьего языка. Так обстоит дело во французской общине Бельгии, Эстонии, Финляндии, Италии, Норвегии, Польше, Португалии и Румынии. Некоторые из этих стран отмечают, что иногда обучение на языке принимающей стороны являлось формальной целью. Исландия, Латвия, Мальта и фламандская община Бельгии (за исключением сотрудничества между фламандской общиной и Нидерландами) заявили, что английский язык был главным языком, который использовался для целей сотрудничества.

Два или более языков стран-партнеров применяются в Болгарии, Ирландии и Испании (кроме сотрудничества с Латинской Америкой). Франция не сообщает о примерах использования английского языка для сотрудничества в области совместных степеней.

Несколько стран (Латвия, Литва и Словения) издают законы, которые защищают использование национального языка как языка обучения. Однако



обычно возможны исключения, например, при обучении иностранных студентов или для приглашенных иностранных преподавателей.

### **Национальные законодательства**

#### ***Недостаточность законодательной базы***

Большинство стран-респондентов не имеет специальных законов, связанных с разработкой совместных программ и присуждением совместных степеней (Австрия, фламандская община Бельгии, Болгария, Чешская республика, Кипр, Дания, Эстония, Исландия, Ирландия, Латвия, Литва, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Испания, Швейцария и Великобритания).

В Великобритании и Ирландии право присуждать степени имеют университеты, поэтому отсутствие законов означает, что на присуждение степеней не налагается никаких ограничений.

В Германии правовое положение совместных степеней определяется двумя решениями Постоянной конференции министров образования и культуры (КМК), первое от 1991 года, второе (по совместному руководству докторскими диссертациями) – от 1996. Минимальные требования для совместных степеней включают следующее: программы должны предлагаться совместно хотя бы с одним признанным зарубежным вузом; программы – и любые экзаменационные процедуры – должны составляться совместно; каждый партнер обязан предложить значительную часть программы; программы должны иметь уровень, соответствующий уровню присуждения германской степени.

В Италии первые законы были приняты в 1984 году для поддержания сотрудничества между университетами Франции и Италии. Общее положение для всех университетских высших учебных заведений является частью недавней (DM 509/1999) реформы, которая позволяет этим вузам присуждать степени в сотрудничестве с зарубежными университетами. Процедуры присуждения совместных степеней выбираются высшими учебными заведениями самостоятельно и включаются в положения, регулирующие их учебную деятельность (*regolamento didattico di ateneo*).

В Венгрии Закон о высшем образовании 1993 года устанавливает, что венгерские высшие учебные заведения могут предлагать совместные программы на всех уровнях, при условии, что зарубежный институт (институты) и соответствующая степень являются признанными. Этот закон до настоящего времени создавал основу для транснационального образования, а не для присуждения совместных степеней.

На Кипре по вышеприведенным причинам введение совместных степеней пока затруднено. Однако в ближайшее время ожидается принятие законов, благоприятствующих разработке программ на соискание совместных степеней.

**Проблемы, вызванные отсутствием законодательной базы**

**Отсутствие специальной законодательной базы для совместных степеней обычно не препятствует созданию совместных программ с зарубежными высшими учебными заведениями**, поскольку в этой области университеты обычно могут действовать по собственному усмотрению. Так, большинство стран сообщают, что их высшие учебные заведения не испытывают затруднений при создании совместных программ с вузами за рубежом (фламандская и французская общины Бельгии, Чешская республика, Кипр, Эстония, Франция, Германия, Венгрия, Италия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Румыния). В некоторых странах, однако, могут быть законы, которые косвенно затрудняют введение совместных программ (см. пример Кипра).

В некоторых странах препятствием служит закон, регламентирующий язык обучения (см. главу «язык обучения»).

И напротив, **отсутствие законодательства по совместным степеням может вызвать серьезные проблемы с их присуждением и признанием на национальном уровне** по завершении соответствующей программы. В большинстве стран, не имеющих специальных положений для присуждения совместных степеней, национальное законодательство регулирует присуждение национальных степеней и квалификаций. В этих случаях совместные степени могут быть присуждены только в соответствии с теми же процедурами, что и национальные.

Например, Франция отмечает, что присуждение совместных степеней не является правовой проблемой в том случае, если партнеры следуют французской модели, а именно придерживаются учебного плана, утвержденного Министерством образования и являющегося обязательным для французских высших учебных заведений. В то же время необходимо учитывать потребности и права партнеров, поэтому обычно вместо одной совместной квалификации присуждаются две национальные степени. Франция ссылается на ведущиеся с рядом стран переговоры о совместной разработке программы обучения, которую объединенная комиссия могла бы оценить по установленным критериям. Принятие такой программы всеми заинтересованными сторонами гарантировало бы признание участвующими странами

и привело бы к введению соответствующих административных процедур для присуждения и обозначения квалификаций, а также для обозначения программы сотрудничества в свидетельствах. К сожалению, такой подход в большей степени отвечает тем условиям, когда законодательства и системы образования стран-партнеров очень похожи либо когда одна из стран-партнеров сознательно приспособливает свои национальные степени к степеням других партнеров.

Образование университетского уровня в Исландии должно быть одобрено министерством образования.

Во французской общине Бельгии высшие учебные заведения могут учреждать совместные программы с партнерскими вузами, однако присуждение завершающих квалификаций может вызвать проблемы. Для получения степени французской общины Бельгии недостаточно, чтобы студент вуза-партнера прошел совместную программу и провел периоды обучения в вузе бельгийской французской общины. Если студенты из партнерских вузов хотят получить квалификацию французской общины, дающую все академические и профессиональные права, они должны быть зачислены в вуз французской общины Бельгии по крайней мере на последний год обучения. До принятия нового законодательства аналогичные правила действуют и во фламандской общине Бельгии.

Как и вышеупомянутые страны, Австрия, Дания, Исландия, Латвия, Нидерланды, Норвегия, Португалия и Испания заявляют, что в настоящее время все процедуры присуждения совместных степеней должны отвечать юридическим требованиям, предъявляемым к национальным квалификациям. Аналогичные положения могут существовать и в других странах.

Регламентации присуждения национальных степеней часто включают требования, которые полностью приемлемы в национальном контексте, но в применении к совместным степеням вызывают проблемы:

- Понятным является требование, чтобы для получения степеней студенты официально зачислялись в высшее учебное заведение. Однако не всегда допускается одновременное зачисление студента в два или более вузов. В этих условиях единственной альтернативой выступает присуждение квалификации «родного» университета, даже если для этого необходимо участие студентов в совместной программе.
- В том случае, когда закон допускает одновременное зачисление студентов на две и более совместных программ вузов-партнеров, минимальный период обучения или число кредитов, необходимые для получения национально признаваемой степени в «родном» вузе, могут

устанавливаться государством. Если этот минимум составляет 50 процентов, присуждение двойной степени может оказаться невозможным.

- Широко распространена в вузах практика присуждения степеней, если студенты были зачислены в вуз на последний год обучения и /или защитили там выпускные диссертации. Однако это автоматически приводит к присуждению лишь одной национальной степени даже в том случае, когда обучение осуществлялось по совместной программе.
- Точный текст в свидетельствах о степени или в дипломах может регламентироваться национальными положениями. Поэтому с юридической точки зрения в текст документа невозможно добавить информацию о совместной программе или наименование партнерских вузов.

Польша отмечает, что название конкретной программы (области обучения) должно быть взято из списка областей обучения, утвержденного распоряжением министерства. Тот же принцип существует и в ряде других стран. Известны примеры, когда сотрудничество в области совместных степеней ставится под угрозу из-за того, что название программы соответствует нормам в одних странах-партнерах и не соответствует в других. Как отмечают Нидерланды и Латвия, в большинстве случаев программы совместных степеней должны подчиняться тем же процедурам обеспечения качества, что и национальные программы<sup>231</sup>.

В настоящее время дальнейшее совершенствование законов о степенях ожидается в Австрии, Болгарии, Греции, фламандской общине Бельгии, в Латвии и Румынии.

### **Соглашения о межвузовском сотрудничестве**

Подавляющее большинство стран-респондентов сообщили, что партнерские отношения в области совместных степеней строятся на базе соглашений между вузами. Однако такие соглашения в свою очередь могут быть результатом межправительственных соглашений о сотрудничестве в области образования, образования и культуры или образования и научных исследований.

Очень мало соглашений посвящено непосредственно совместным степеням. Среди редких примеров – уже упоминавшееся соглашение между Нидерландами и фламандской общиной Бельгии (о создании Транснационального университета в Лимбурге) и межправительственные соглашения в Италии, Португалии и Испании.

---

<sup>231</sup> См. Также раздел “Совместные степени как национальная квалификация”.

### Признание

Надлежащее национальное и международное признание имеет важнейшее значение для дальнейшего сотрудничества в области разработки совместных учебных программ и присуждения совместных степеней. В данном исследовании рассматриваются некоторые аспекты признания совместных степеней и делается попытка ответить на следующие вопросы:

- Все ли партнерские вузы признают периоды обучения в них?
- Являются ли совместные степени национально признаваемыми?
- Признаются ли совместные степени другими высшими учебными заведениями в участвующих странах?
- Признаются ли совместные степени третьими странами?<sup>232</sup>

### Признание среди вузов-партнеров

**Периоды обучения в партнерских вузах часто признаются автоматически.** Ответы многих стран показывают, что в тех случаях, когда учебные программы совместно разработаны и одобрены вузами-партнерами, признание частей программ, обеспечиваемых партнерским вузом, происходит автоматически либо обеспечивается межвузовскими соглашениями. Некоторые страны, однако, отмечают, что их собственные вузы иногда оценивают и признают части учебной программы, изучаемые в партнерских вузах, хотя в случае совместных программ эта процедура может быть более простой (французская община Бельгии, Эстония, Франция, Исландия, Литва и Испания).

Из 30 ответивших на этот вопрос консорциумов совместных степеней 26 сообщили, что признание частей учебной программы, изучаемых в партнерских вузах, было автоматическим (в трех странах подобная практика отсутствует).

**Совместные степени автоматически признаются вузами-партнерами.** Почти все страны-респонденты<sup>233</sup> и консорциумы совместных степеней дали сведения о том, что степени были признаны всеми партнерскими высшими учебными заведениями. В некоторых ответах подчеркивается, что признание совместно присуждаемых степеней обычно является частью соглашения о межвузовском сотрудничестве, поэтому признание вузами-партнерами происходит автоматически.

### Совместные степени как национальная квалификация

---

<sup>232</sup> Имеются в виду страны, не участвующие в присуждении степеней.

<sup>233</sup> За исключением нескольких стран, где данные сведения недоступны на центральном уровне.

**Национальное признание не вызывает проблем, если совместная степень присуждается как национальная квалификация.** Ответы ясно показывают, что признание совместной степени страной не вызывает проблем, если она также является и национальной степенью. Так, несколько респондентов отмечают, что единственной правовой альтернативой выступит присуждение совместных степеней в качестве национальных. Среди этих респондентов Австрия, Эстония, Латвия, Норвегия, Польша, Германия (в контексте своей федеральной системы) и ряд других стран.

Франция, французская община Бельгии и Испания заявляют, что совместные степени могут быть признаны в масштабах страны, если они удовлетворяют всем правовым требованиям для национально признаваемых степеней.<sup>234</sup> Другие страны (Нидерланды, Латвия и Румыния) сообщают, что национальное признание совместных степеней базируется на результатах национальной оценки качества программы обучения. Эта оценка должна проводиться в соответствии с теми же положениями, которыми регламентируются национальные степени. Если процедуры обеспечения качества в разных странах серьезно различаются, это может вызвать трудности при присуждении совместных степеней, в результате чего будет присуждена одна национальная степень.

Ответы также показывают, что в случае двух (или более) национальных степеней те степени, которые присуждены странами-партнерами, будут рассматриваться как любые другие иностранные степени. Как указывается в некоторых ответах, свидетельство о совместной степени не признается по закону, если оно выдано как единый документ от имени двух или более вузов, поскольку национальное законодательство не признает в явном виде существование таких степеней.

**Совместные степени часто признаются другими высшими учебными заведениями участвующих в опросе стран.** Из большинства ответов следует, что если совместная степень является признанной национальной квалификацией<sup>235</sup>, она будет также признаваться другими вузами этой страны и, следовательно, будет расцениваться точно так же, как и любая «нормальная» степень, присужденная данным вузом. Опыт консорциума совместных степеней был менее обнадеживающим. Почти половина ре-

---

<sup>234</sup> Кроме национально признаваемых степеней, высшие учебные заведения в некоторых странах могут законно присуждать «университетские» степени без официального национального статуса (в других странах такие степени юридически невозможны). Если сотрудничество в области совместных степеней приводит к присуждению такой квалификации, в некоторых случаях ее обладатель может не получить права на ее полное академическое (и профессиональное) признание даже в странах-партнерах. По этой причине степени, выходящие за рамки национальных систем, не должны использоваться в качестве базы для такого сотрудничества.

<sup>235</sup> Некоторые страны подчеркивают, что совместная степень должна быть действительно национальной квалификацией, а не степенью, которая присуждается признанным вузом вне национальной структуры квалификаций.

спондентов (48 процентов) заявили, что степени не признавались автоматически высшими учебными заведениями стран, где расположены партнерские вузы. Почти треть (30 процентов) отмечают, что такие степени не будут автоматически признаваться даже другими вузами одной и той же страны.

Кроме того, если свидетельство о совместной степени выдается как единый документ от имени всех институтов-партнеров, другие высшие учебные заведения в этой стране могут испытывать сомнения относительно признания этой степени.

### **Международное признание<sup>236</sup> совместных степеней**

**Присуждение совместных степеней в качестве признанных национальных степеней порождает ряд проблем.** Относительно присуждения совместных степеней как одной или нескольких национальных степеней большинство стран заявили, что признание в этом случае должно быть таким же, как признание любой другой зарубежной степени, хотя данный вопрос нуждается в дальнейшей проработке. Три страны отметили, что зарубежные совместные степени признаваться не будут. Две другие страны считают, что признание будет облегчено, если партнерство высших учебных заведений также будет признано.

Страны поставили следующие проблемы признания совместных степеней:

- Для признания совместной степени все партнерские вузы должны быть признаны в своих собственных странах (французская община Бельгии, Чешская республика, Эстония, Финляндия, Венгрия, Италия, Латвия, Литва, Норвегия, Португалия, Словакия и Словения); Нидерланды считают, что должен быть признан хотя бы один вуз-партнер;
- Проверка статуса каждого партнера требует много времени и может вызвать задержку признания (Словения);
- Признание совместной степени может осложниться, если в ее присуждении участвует несколько зарубежных вузов (Финляндия);
- Признание совместной степени может быть облегчено при наличии двусторонних соглашений между некоторыми или всеми странами, вузы которых являются сторонами в присуждении совместной степени (Чешская республика и Польша);
- Франция отмечает, что теоретически источником проблем может стать система санкционирования (присуждения звания) для француз-

---

<sup>236</sup> Имеется в виду признание в странах, отличных от стран размещения партнерских вузов.

ского высшего образования, однако на практике подобные затруднения пока не возникали;

- ENIC/NARIC Германии отметили интересную проблему, с которой могут столкнуться и другие страны. Возможно, что в той стране, где требуется признать совместную степень, исходные национальные квалификации, являющиеся основой признания, считаются имеющими разный уровень. В таких случаях совместная степень, скорее всего, будет признаваться на низшем из двух или более имеющихся уровней<sup>237</sup>.

Если свидетельство о совместной степени действительно выдано совместно несколькими вузами, формально это не признается законом. Ответы показывают, что в настоящее время национальные законодательства не имеют специальных положений для признания совместных степеней. Не существует пока и правовой основы для признания в третьих странах совместных степеней, включающих единый сертификат от имени двух или более вузов.

Что касается международного права, основным правовым инструментом академического признания в Европе является Лиссабонская конвенция. Согласно Конвенции, каждое присоединившееся к ней государство признает квалификации национальных систем высшего образования других сторон (при условии, что различия между рассматриваемыми квалификациями незначительны). основополагающая концепция для признания следующая: поскольку зарубежная квалификация принадлежит к национальной системе высшего образования, она отвечает определенным национальным критериям качества, установленным той страной, где она была присуждена, и поэтому может рассматриваться для признания. Если совместная степень является настоящим совместным званием, присуждаемым от имени нескольких вузов, расположенных в разных странах, она не является национальной квалификацией ни одной из этих стран и поэтому, строго говоря, не охватывается Лиссабонской Конвенцией. По этой причине совместно присуждаемое свидетельство о степени не рассматривается для признания, если только к нему не приложена национальная квалификация.

Однако Лиссабонская Конвенция не исключает признания квалификаций, не входящих в национальные структуры квалификаций. Межправительственный комитет Лиссабонской конвенции в 2001 году принял *Кодекс лучшей практики в предоставлении транснационального образования*. Здесь

---

<sup>237</sup> Например, совместная степень может быть присуждена как две национальные квалификации – степень бакалавра страны А и степень бакалавра страны В. Основываясь на предыдущем опыте, третья страна может признать степень страны А как полную додипломную степень, а степень страны В как кредитные баллы за два с половиной года обучения. В этих условиях совместная степень, вероятно, также будет признана как 2,5 года обучения, а не как полная додипломная квалификация.



сформулированы требования, которым должны отвечать транснационально присуждаемые квалификации, с тем чтобы они могли быть признаны в соответствии с Конвенцией.

Вопрос о расширении Конвенции на совместные степени поднимался на Семинаре по совместным степеням в Стокгольме в мае 2002 года. Неделю спустя европейские сети ENIC и NARIC на своей встрече на Мальте приняли решение изучить международное законодательство и подготовить предложения по внесению совместно присуждаемых квалификаций в сферу действия Конвенции.

### Приоритетные вопросы

Ответы на анкету по магистерским и совместным степеням и на анкету, распространенную Министерством образования Швеции в преддверии Стокгольмского семинара, а также результаты некоторых болонских мероприятий позволили выявить ряд приоритетных вопросов развития совместных степеней в рамках Болонского процесса. Эти вопросы приводятся ниже в порядке убывания частоты ссылок на них.

- **Вопросы признания** идут первыми, особенно в том, что касается признания совместных степеней, являющихся действительно совместными званиями, присуждаемыми несколькими партнерскими вузами. И национальное, и международное признание таких званий остается нерешенной проблемой, несмотря на то, что «настоящая» совместная степень очень привлекательна для обозначения международного аспекта совместных программ и международного опыта выпускников. Такая степень может способствовать дальнейшей карьере выпускников в учебной и научной деятельности или в разных видах трудоустройства.
- **Вопросы обеспечения качества**, как национального, так и международного. С **национальной** точки зрения страны считают, что национальные механизмы контроля качества должны надлежащим образом учитывать программы, проводимые высшими учебными заведениями с вузами-партнерами в других странах. С **международной** точки зрения необходимо исследовать две возможности: во-первых, возможность контроля качества совместных степеней в рамках европейского сотрудничества по контролю качества в предметных областях; во-вторых, использование результатов национального контроля качества в Европе как согласованного базиса для признания качества совместных степеней.
- **Национальная правовая основа**: если возможно, в национальное законодательство должны быть внесены поправки, которые бы гарантировали, что положения о присуждении совместных степеней или о национальном контроле качества не являются непреодолимым препятствием для развития совместных степеней. Следует также об-

ратить внимание на определение правового статуса совместных степеней, особенно в том, что касается их значения для профессии. Необходим дальнейший анализ национальных законодательств с целью устранения препятствий к мобильности студентов и преподавателей.

- Возможность реализации **систем поддержки студентов** и международных соглашений по финансированию требует дальнейшего изучения.
- Необходимо выработать **общее определение (и типологию) совместных степеней**, а также более четкое понимание дополнительной ценности совместных степеней для студентов, вузов и работодателей. Это должно уменьшить опасения студентов и вузов в разумности траты времени на совместные степени.

### Наблюдения и выводы

1. Как подчеркивалось в Пражском коммюнике, совместные степени являются одним из приоритетов политики: они рассматриваются как важное средство создания Европейского пространства высшего образования.

Анализ показывает, что работа по введению совместных степеней отвечает большинству целей Болонской декларации: сотрудничество в области совместных степеней будет способствовать развитию совместного контроля качества, признанию степеней и квалификаций в Европейском пространстве высшего образования, прозрачности и сближению систем высшего образования, расширению мобильности студентов и персонала, международной трудоустроиваемости выпускников, усилению европейского измерения обучения и росту привлекательности европейского образования.

2. Общий эффект от программы выше чем суммарный эффект ее частей. Каждый вуз-партнер обеспечивает ту часть программы, в которой он наиболее компетентен и технически оснащен и в которой может добиться наилучших результатов.
3. В большинстве стран-участников программы SOCRATES, уже осуществляется сотрудничество, приводящее к той или иной форме совместных степеней. Однако требуется более точное общее определение понятия «совместная степень».
4. Совместные степени в Европе предлагаются в большинстве областей обучения и наиболее часто по экономике/бизнесу, инженерии, праву и менеджменту, европейским исследованиям/политологии и ряду других дисциплин.
5. Последние успехи в введении совместных степеней точно следуют структуре курса бакалавр/магистр и таким образом **стимулируют реализацию двухуровневой структуры**.

6. Совместные степени распространены больше на докторском и магистерском уровне, чем на уровне первой степени или вне университетского сектора.
7. При присуждении большинства совместных степеней уровня бакалавра и магистра используются ECTS или совместимая система кредитов.
8. Языками обучения обычно являются языки партнерских стран и/или английский.
9. Лишь некоторые страны имеют специальную правовую базу для совместных степеней. Отсутствие законов не препятствует введению совместных степеней, но может вызвать проблемы при их присуждении.
10. Присуждение одной степени от имени нескольких вузов по-прежнему затруднено с юридической точки зрения. Поэтому совместные степени, как правило, присуждаются либо как **двойные степени** (включающие в себя две отдельные национальные квалификации), либо как одна национальная квалификация, возможно, с упоминанием того, что она является результатом совместной программы.
11. Партнерские вузы признают части совместных программ, изученные за рубежом, как нечто само собой разумеющееся. Признание совместных степеней партнерами обычно гарантируется соглашениями о сотрудничестве.
12. Совместные степени, присужденные как национальные квалификации, не имеют особых проблем с национальным и международным признанием.
13. Если свидетельство о совместной степени выдано от имени всех вузов-партнеров, эта степень вне национальных и международных правовых рамок для признания.

### Рекомендации

1. Необходимо более точное определение понятия «совместная степень». Определение должно, в частности, задавать:
  - Минимальное число участвующих высших учебных заведений;
  - Совместный характер учебной программы;
  - Минимальные требования к мобильности студентов и персонала;
  - Процедуры присуждения степени<sup>238</sup>.
2. Национальные правительства должны стимулировать внесение поправок в законодательство, с тем чтобы

---

<sup>238</sup> В идеале степень должна присуждаться одним свидетельством от имени всех партнеров, при условии, что национальное и международное законодательство предусматривает признание таких свидетельств.

- гарантировать, что разработка совместных программ с зарубежными вузами юридически возможна;
  - установить, что присуждение степеней совместно несколькими вузами из разных стран юридически возможно;
  - устранить препятствия к введению совместных степеней, порожденные положениями, регламентирующими присуждение степеней, текст в свидетельстве, прием студентов, язык обучения, использование финансовых средств и т.д.
3. Необходимо прилагать любые усилия, способствующие международному признанию совместно присужденных степеней. Сети ENIC and NARIC должны изучить возможность внесения поправок в международные законы с целью расширения сферы действия Лиссабонской Конвенции.
  4. Целесообразно более широко использовать ECTS и Приложение к диплому для обеспечения прозрачности совместных степеней и как средство информирования о совместном характере присуждаемой степени.
  5. Существует настоятельная потребность в разработке общих механизмов для обеспечения качества совместных степеней. Это может быть сделано в рамках деятельности EUA по оцениванию вузов, которой занимаются коллективы европейских, а не национальных экспертов. Источником дополнительного опыта станет пилотный проект EUA по совместным степеням, запускаемый в сентябре 2002. Важнейшее значение имеет тот факт, что европейские оценки совместных степеней, сделанные EUA в дальнейшем признаются и/или учитываются национальными органами по контролю качества и распространяются через Европейскую сеть по контролю качества (ENQA).
  6. Европейская трудоустроиваемость выпускников является одной из важнейших целей Болонского процесса. Должны всесторонне поддерживаться усилия по введению совместных степеней в профессиональных областях и в частности, для регламентируемых профессий. Следует серьезно изучить возможность использования совместности различных форм подготовки для некоторых регламентируемых профессий и директивы ЕС по профессиональному признанию.

Необходимо дополнительное финансирование из национальных источников и программ европейского сотрудничества, с тем чтобы расширить мобильность студентов и персонала, а также обеспечить финансирование разработки совместных учебных программ. Государства должны гарантировать, что студенты, обучающиеся по совместным программам за рубежом, смогут переносить свою финансовую поддержку для обучения в других странах.

### Что такое EUA?

Ассоциация европейских университетов (The European University Association) как представительная организация европейских университетов и конференций ректоров является главным рупором сообщества высшего образования в Европе. В Ассоциацию входят 609 индивидуальных членов, 34 коллективных члена и 7 аффилированных членов в 45 странах по всей Европе.

Задача EUA – способствовать развитию в Европе гармоничной системы высшего образования и научных исследований, активно поддерживая и наставляя своих членов в их деятельности на благо общества и в повышении ее качества.

Политика EUA фокусируется на создании Европейского пространства высшего образования и научных исследований. Более конкретно, цели EUA – выработать общее мнение по таким вопросам, как

- идентификация европейского высшего образования и исследований на основе общих ценностей;
- совместимость европейских структур высшего образования через совместно принятые нормы;
- сближение европейских пространств высшего образования и научных исследований с целью увеличения привлекательности сектора в Европе и за ее пределами.

#### **EUA Genève EUA Bruxelles**

10 rue du Conseil Général 42 rue de la Loi  
CH — 1211 Genève 4 B – 1000 Bruxelles  
tel. +41 22 3292644/3292251 tel. +32 2 2305544  
fax +41 22 3292821 fax +32 2 2305751  
[info@eua.unige.ch](mailto:info@eua.unige.ch) [info@eua.be](mailto:info@eua.be)  
<http://www.unige.ch/eua>

## **6. ПЕРЕНОС И НАКОПЛЕНИЕ КРЕДИТОВ – ВЫЗОВ ДЛЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ**

CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION  
– THE CHALLENGE FOR INSTITUTIONS AND STUDENTS  
EUA/SWISS CONFEDERATION CONFERENCE  
ETH ZÜRICH, 11/12 OCTOBER 2002

### ***Выводы и рекомендации к действию***

#### **1. Контекст**

Конвенция институтов высшего образования, принятая в Саламанке в марте 2001 года, целью высшего образования в Европе поставила «диверсификацию» институтов и систем на основе «... саморегуляции, достаточной для достижения минимального уровня интеграции», а также стремление к тому, чтобы «обеспечение совместимости не осложнялось излишним многообразием определений и реализаций кредитов».

Участники встречи в Саламанке и Пражской конференции министров образования признали важность систем для переноса и накопления кредитов и необходимость в достижении прогресса по этим проблемам.

Собравшиеся в Цюрихе 330 представителей европейских университетов, студенческих ассоциаций, национальных министерств и международных организаций согласовали ряд ключевых характеристик переноса и накопления кредитов и согласились с необходимостью широкого введения ECTS как единственной испытанной и надежной системы в Европе. В то же время был выявлен ряд проблем, которые будут обсуждаться в ходе подготовки к встречам в Граце и Берлине.

#### **2. ECTS: кредитная система для Европы**

За последние десять лет Европейская система переноса кредитов (ECTS) была успешно введена в рамках программы SOCRATES–ERASMUS. Поскольку ECTS предназначалась, главным образом, для расширения европейской мобильности, ее использование в качестве системы переноса кредитов было ограничено и охватывало относительно небольшое число студентов. Дальнейшая эволюция ECTS в систему накопления кредитов на национальном уровне, которую ускорил Болонский процесс, по существу означает широкое распространение ECTS как универсальной кредитной системы для возникающего Европейского пространства высшего образования и поэтому имеет очень важное значение для высших учебных заведений и студентов Европы.

#### **3. Цели ECTS**

Как системы переноса кредитов:

- Облегчать перемещение студентов между европейскими странами. Повышать качество мобильности студентов в рамках ERASMUS и таким образом способствовать академическому признанию;
- Поддерживать ключевые аспекты европейского измерения<sup>239</sup> в высшем образовании.

Как системы накопления:

- Поддерживать распространение реформ программ обучения в национальных системах;
- Стимулировать широкую мобильность как внутри систем (на институциональном и национальном уровнях), так и на международном уровне;
- Разрешить перенос извне контекста высшего образования, что расширит возможности образования в течение всей жизни, облегчит признание неофициального и неформального обучения и обеспечит гибкость процессов обучения и квалификации;
- Облегчить доступ на рынок труда;
- Улучшить прозрачность и совместимость европейских систем, улучшая тем самым привлекательность европейского высшего образования для всего мира;

Как системы переноса и накопления:

- улучшить прозрачность и совместимость учебных программ и квалификаций;
- способствовать взаимному признанию квалификаций

#### **4. Основные характеристики**

- Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) – это система, в центре которой находится студент. Она базируется на *учебной нагрузке студента*, которая необходима для достижения целей программы, предпочтительно определенных в терминах *результатов обучения*.
- ECTS базируется на договоренности, что 60 кредитов измеряют номинальную учебную нагрузку среднего студента очной формы обучения в течение одного учебного года. Сюда входит время, затраченное на посещение лекций, семинаров, самостоятельное обучение, на подготовку и сдачу экзаменов и т.д.

---

<sup>239</sup> Согласно *Меморандуму о высшем образовании в Европейском сообществе, 1991* сюда входят: мобильность студентов; сотрудничество между вузами; Европа в учебных программах; центральная роль языка; подготовка преподавателей; признание квалификаций и периодов обучения; международная роль высшего образования; информация и анализ политики; диалог с сектором высшего образования.

- Кредиты назначаются всем образовательным и тренировочным компонентам программы обучения (таким, как модули, курсы, работа в процессе обучения, диссертационная работа и т.д.) и отражают объем работы, который требуется для каждого компонента относительно общего объема работы, необходимого для завершения полного года обучения по некоторой данной программе.
- Кредиты могут быть получены только после выполнения необходимой работы и соответствующей оценки достигнутых учебных результатов.
- ECTS предполагает использование некоторого минимального набора обязательных инструментов и прежде всего соблюдения *Соглашения об обучении*, которое для обеспечения мобильности студентов и переноса кредитов должно заключаться между студентом и ответственными академическими органами двух учебных заведений. Использование Соглашений об обучении должно быть распространено и на отечественных студентов для регистрации вариантов обучения и программ<sup>240</sup>.
- Как система накопления кредиты ECTS используются для описания взятых в целом программ обучения. Основой для назначения кредитов является официальная продолжительность программы обучения. Имеется общая договоренность считать, что степени первого цикла, предусматривающие 3–4 года обучения, требуют 180-240 кредитных баллов.
- Кредиты из разных контекстов не являются автоматически взаимозаменяемыми и могут применяться при завершении признанной квалификации, если только они образуют одобренную часть программы обучения.
- Приложение к диплому и ECTS являются взаимодополняющими инструментами, которые обеспечивают прозрачность и облегчают признание.

## **5. Навстречу Грацу и Берлину: Последующие шаги**

### **Университеты Европы**

Цюрихская конференция продемонстрировала, что университеты Европы признают важность передачи и накопления кредитов для будущего развития Европейского пространства высшего образования и берут на себя ответственность за этот процесс. Это означает, что, опираясь на согласованные в Цюрихе основные свойства ECTS, высшие учебные заведения должны иметь возможность прозрачного и гибкого применения ECTS с учетом их конкретных задач и приоритетов.

---

<sup>240</sup> Другие существенные инструменты ECTS – Каталог курса и Копия протоколов



Для этого необходимы:

- Приверженность высших учебных заведений, которая гарантирует, что руководство вузов информировано о целях и основных особенностях ECTS, а также о ее возможностях для реформирования учебных программ, а не только для поддержки международного сотрудничества.
- Оценка стоимости и преимуществ развития и распространения ECTS, выделение достаточных людских и финансовых ресурсов для ее реализации и надлежащего использования.
- Разработка соответствующих инструментов для обеспечения адекватного мониторинга и оценки.

### **Ассоциация университетов Европы (EUA)**

EUA должна:

- Поощрять и поддерживать стремление своих членов реализовать на институциональном уровне рекомендации Цюрихской встречи;
- В рамках поддерживаемой SOCRATES программы мониторинга ECTS и инспектирования вузов доработать следующие открытые вопросы, выявленные в ходе дискуссий в Цюрихе:
  - ⇒ Роль ECTS в развитии совместных степеней
  - ⇒ Введение и использование ECTS на докторском уровне
  - ⇒ Шкалу оценивания ECTS и национальные кредитные системы
  - ⇒ Связующие кредиты и различные уровни обучения
  - ⇒ ECTS и качество: как инструмент, обеспечивающий прозрачность, ECTS способствует диалогу по вопросам качества в относительной перспективе
- Представить результаты конференции в Цюрихе на Симпозиуме высших учебных заведений Европы в Граце в мае 2003 года;
- Официально предоставить выработанные рекомендации Рабочей группе по Болонскому процессу для включения их в материалы по подготовке Берлинской встречи министров (сентябрь 2003)

*EUA Брюссель, 12.11.2002*

## **7. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

BOLOGNA FOLLOW-UP SEMINAR  
“EXPLORING THE SOCIAL DIMENSIONS  
OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA”  
*Athens, Greece. 19-20 February 2003*

### ***ОБЩИЙ ДОКЛАД***

#### **1. Введение**

Семинар посвящен трем основным вопросам и тем проблемам, которые они создают для построения Европейского пространства высшего образования. Этими вопросами являются: (1) социальное измерение, (2) высшее образование как общественное благо и (3) высшее образование в переговорах о Генеральном соглашении по торговле услугами (GATS). Каждый из этих вопросов был рассмотрен в ответах на анкету, которую Министерство образования и религии Греции распространило перед началом семинара. Они были проанализированы несколькими докладчиками и стали темой обсуждения для рабочих групп. В настоящем предварительном сообщении дан в целом приемлемый синтез результатов деятельности рабочих групп, ответов на анкету и сообщений докладчиков по этим трем главным вопросам. Одновременно в этом документе предлагаются некоторые материалы для включения в коммюнике, которое Министры образования европейских стран должны принять на своей очередной встрече на высшем уровне в сентябре 2003 года в Берлине.

#### **2. Социальное измерение**

##### **Европейского пространства высшего образования**

###### *Отправные точки*

В своей Болонской декларации европейские министры образования не упоминали социальное измерение. В Пражском коммюнике, напротив, социальное измерение акцентировалось несколько раз. Первый раз оно упомянуто в общем виде в разделе под названием «Высшие учебные заведения и студенты»: «Разделяя мнение студентов, министры подтвердили необходимость внимания к социальному измерению в Болонском процессе». Кроме того, социальное измерение упоминается в двух конкретных случаях: сначала в разделе «Стимулирование мобильности»: «Поэтому они (...) и придают особое значение социальному аспекту мобильности», а затем в разделе «Непрерывное образование»: «(...) стратегии непрерывного образования необходимы,

чтобы (...) обеспечить общественное согласие, равные возможности и качество жизни». Министры образования поддержали организацию специального семинара, посвященного социальному измерению и препятствиям для мобильности.

Следует отметить, что все страны, подписавшие Болонскую декларацию, подписали и ратифицировали «Конвенцию ООН по экономическим, социальным и культурным правам». Статья 13 этой Конвенции непосредственно относится к социальному измерению Европейского пространства высшего образования: «Высшее образование необходимо сделать одинаково доступным для всех на основе их способностей, добиваясь этого всеми доступными средствами и особенно путем постепенного введения бесплатного образования».

Одна из основных целей высшего образования – обеспечить общественное согласие и социальную справедливость. Следовательно, эта же цель должна быть главной при создании Европейского пространства высшего образования. Для ее достижения необходимо обратить внимание на социальное измерение высшего образования, выработать и проводить соответствующую политику, а также согласовать и координировать общеевропейские действия.

Можно выделить два уровня политики. Прежде всего, во всех подписавшихся странах социальная политика в отношении студентов должна иметь некоторые общие черты. Кроме того, могут быть разработаны конкретные европейские инициативы.

#### *Общие черты*

Социальная политика в отношении студентов всех подписавшихся стран должна быть направлена на то, чтобы обеспечить всем лицам, имеющим способности и желание учиться, реальную возможность поступить в высшее учебное заведение и окончить его. Чтобы достичь этой цели, необходимо действовать в двух областях.

Первая область – это доступ к высшему образованию, как к первому, так и ко второму его циклам.

- Должен быть гарантирован равный и неограниченный доступ. Это означает, что прием в высшее учебное заведение должен осуществляться только на основании достоинств и способностей. Очевидно, что плата за обучение может стать серьезным препятствием для поступления. В соответствии со Статьей 13 Конвенции ООН такие препятствия должны были устранены или сведены к минимально возможному уровню. Равный и неограниченный доступ должен гарантироваться не только для обычных студентов, но и для таких

студентов, как лица старшего возраста и/или лица, имеющие работу. Для таких людей развитие гибких стратегий обучения и введение системы накопления кредитов, совместимой с ECTS, являются очень важными факторами. Кроме того, весьма полезными могут оказаться альтернативные способы обучения.

- Необходимо гарантировать не только равный и неограниченный доступ к высшему образованию, но и расширить участие недостаточно представленных и социально неблагополучных групп населения. Особое внимание должно быть уделено лицам из низших социально-экономических классов, представителям национальных меньшинств, иммигрантам, инвалидам и т.д. Их положение и окружение могут быть очень сложными. Поэтому необходима структурная политика, которая предусматривала бы специальные экономические стимулы и гибкие стратегии обучения.
- Важную роль в дискуссиях по поводу доступа к высшему образованию играют хорошие информационные кампании. Очевидно, что здесь необходимы координация действий и сотрудничество между средними учебными заведениями и высшей школой.

Вторая область – это социальная поддержка студентов, получающих высшее образование. Очень важным является создание соответствующей социальной инфраструктуры, которая позволила бы всем студентам закончить обучение в срок и обеспечивала бы максимально возможную социальную поддержку. В такую социальную инфраструктуру, кроме всего прочего, входят:

- желаемая система финансовой поддержки;
- хорошие жилищные условия;
- социальное страхование с широким покрытием;
- доступное медицинское обслуживание;
- соответствующее академическое, социальное и юридическое руководство и консультирование;
- дополнительная работа и служба профориентации.

Одновременно следует постоянно бороться с отсевом. Очень важным здесь является надлежащее консультирование. Не менее важно введение гибких стратегий обучения и совместимой с ECTS системой накопления кредитов.

Формирование социальной студенческой политики в этих двух областях является обязанностью правительств и высших учебных заведений. В образовательной среде, характеризующейся институциональной автономией, высшие учебные заведения должны активно содействовать общественному согласию и социальной справедливости.

*Европейский уровень*

Болонская декларация предусматривает действия, направленные на «расширение европейского сотрудничества в области обеспечения качества» и на «поддержку европейского измерения в высшем образовании». Точно так же при создании ЕПВО следует поддерживать европейское сотрудничество и европейский подход к социальному измерению.

Очевидно, что нет никакой необходимости в создании общеевропейской системы социальной поддержки студентов. Однако в Европейском пространстве высшего образования существует настоятельная потребность в консультациях и разъяснении задачи и цели социальной студенческой политики. Каждое государство само вправе решать, каким образом будут реализованы задачи и цели, выявленные в ходе консультаций и разъяснений. Болонский процесс является прекрасной возможностью для такого консультирования и разъяснения.

Европейское пространство высшего образования отличается большим многообразием политик обеспечения доступа к высшему образованию и социальной поддержки. Существует настоятельная потребность в более подробной, и главное, более качественной информации по этому вопросу. Так, хорошим примером попытки дать такую информацию является Euro-Stud. Этот опыт должен быть распространен на все страны, подписавшие Болонскую декларацию. Предоставляемая информация должна стать более аналитической и носить сравнительный характер. Следует активизировать изучение и распространение лучшей практики обеспечения доступа к высшему образованию и социальной поддержки.

Кроме того, необходимо выработать более сопоставимые критерии политики. Точно так же, как ENQA проводит исследования в области обеспечения качества, ECSTA должна получать задания на проведение исследований по вышеупомянутым темам.

В Пражском коммюнике министры образования сделали особый акцент на социальное измерение в связи с мобильностью студентов. Социальные аспекты очень часто являются серьезной помехой для мобильности студентов в Европе. Эти обусловленные социальными аспектами трудности можно устранить с помощью следующих мер:

- более ясная и нацеленная информация о возможностях мобильности студентов;
- переносимость всех видов финансовой помощи студентам, хотя и при известных условиях;

- равный доступ принимаемых студентов к системам социального обеспечения тех стран, где они обучаются;
- конкретные шаги по расширению мобильности студентов из социально неблагополучных групп, особенно студентов из низших социально-экономических слоев;
- единое стремление в ЕПВО бороться против имеющегося неравенства между европейскими странами, которое очень часто препятствует мобильности студентов. Эту проблему можно решить путем создания некоторого механизма помощи богатых стран ЕПВО более бедным.

#### *Заключение*

В Пражском коммюнике было обращено внимание на социальное изменение в ЕПВО. Берлинское коммюнике должно развить этот вопрос и внимательно рассмотреть различные составляющие его элементы.

В связи с этим предлагается включить в Берлинское коммюнике ниже следующие фрагменты.

В преамбуле необходимо указать: «Министры подтверждают важность социального измерения. Они указывают на большое значение в этом контексте статьи 13 Конвенции ООН по экономическим, социальным и культурным правам»

Должен быть добавлен специальный раздел, посвященный социальному измерению в Европейском пространстве высшего образования:

«Европейское сотрудничество и европейский подход к социальному измерению: министры подчеркивают, что для общественного согласия и социальной справедливости должен быть обеспечен равный и неограниченный доступ к высшему образованию в ЕВПО. Равный доступ означает, что каждый, у кого есть достаточные способности, должен иметь возможность поступить в высшее учебное заведение. Неограниченный доступ означает, что высшее образование должно быть, по возможности, бесплатным и предусматривать выплату пособий. Министры указывают на необходимость расширить участие в высшем образовании недостаточно представленных и социально неблагополучных групп населения. Достижению этой цели способствуют такие меры, как финансовые стимулы, гибкие стратегии обучения и введение системы накопления кредитов, совместимой с ECTS. Министры также считают необходимым формирование и осуществление качественной политики социальной поддержки студентов, включающей различные системы финансовой поддержки, хорошие жилищные условия, социальное страхование с широким покрытием, доступное медицинское обслуживание, соответствующее академическое, социальное и юридическое руковод-

ство и консультирование, дополнительную работу и службу профориентации и т.д. Чрезвычайно важной, по мнению министров, является уменьшение отсева путем введения гибких учебных планов и структур степеней. Ответственность за реализацию этой политики разделяют правительства и высшие учебные заведения.

Министры также признают потребность в более подробной, и главное, более качественной информации о различной политике социальной поддержки студентов и обеспечения доступа к высшему образованию в ЕПВО. Они призывают к изучению и распространению лучшей практики обеспечения доступа к высшему образованию и социальной поддержки.

Кроме того, министры признают настоятельную потребность в принятии более сопоставимых критериев политики. К 2005 году они планируют поручить ECSTA проведение исследований по вышеупомянутым темам».

Раздел о расширении мобильности должен включать следующие предложения:

«С целью устранения помех для студенческой мобильности, которые обусловлены социально-экономическим положением студентов, министры предлагают следующие меры: переносимость всех видов финансовой помощи студентам, хотя и при известных условиях, равный доступ принимаемых студентов к системам социального обеспечения тех стран, где они обучаются; реализация механизма солидарной ответственности в ЕПВО за устранение препятствий к мобильности, вызванных существующим неравенством между европейскими странами».

### **3. Высшее образование как общественное благо**

#### *Отправные точки*

В Болонской декларации министры образования в явном виде не высказывали своего мнения по поводу того, следует ли рассматривать высшее образование как общественное благо. Это было сделано в Пражском коммюнике, во вступительных фразах которого заявлено: «Они (министры) поддерживают идею о том, что высшее образование является общественным благом, есть и будет ответственностью общества (регулирование и др.)».

Уместным здесь будет упомянуть тот факт, что высшее образование можно считать одним из прав человека. Это следует из уже упоминавшейся статьи 13 «Конвенции ООН по экономическим, социальным и культурным правам».

### *Определения*

Основным вопросом дискуссии было определение высшего образования как общественного блага. С точки зрения экономики общественное благо характеризуется следующими чертами: (1) оно доступно всем, (2) оно не подлежит конкурентной борьбе и (3) оно не допускает исключений. Общественное благо противопоставляется так называемому предмету потребления, который имеет следующие определяющие черты: (1) он доступен только ограниченному кругу людей и (2) подчиняется рыночным законам. В процессе дискуссии стало ясно, что высшее образование не может считаться полностью общественным благом в экономическом смысле этого термина. Не является оно полностью и предметом потребления. Возможно, высшее образование следует рассматривать как комбинированное благо.

Однако, как указали некоторые докладчики, экономическая точка зрения – это единственный путь, позволяющий сделать реальностью высшее образование как общественное благо. Имеется также и политико-идеологический подход к этому вопросу. Важным элементом этого подхода служит концепция высшего образования как фундаментального права человека и как общественного долга. Такое представление является гораздо более волюнтаристской точкой зрения. Оно в большой мере зависит от значения высшего образования, от социальных задач, целей и функций, которые мы придаем высшему образованию.

Важную роль здесь играют традиции. Институты высшего образования традиционно являются местом передачи знаний, где у студентов формируется независимый склад ума, позволяющий им критически оценивать окружающий мир и общество. Высшие учебные заведения – это также центры, где в атмосфере академической свободы создаются знания и особый акцент делается на независимые фундаментальные исследования. Эта традиция, являющаяся частью университетского наследия, достойна сохранения.

В то же время современная действительность определяет задачи, цели и функции высшего образования. С этой точки зрения высшее образование, через обеспечение его массовости, может стать рычагом для социальных перемен, социальной мобильности и социального единства. По отношению к политическому пониманию высшего образования как общественного блага этот современный подход можно считать чрезвычайно важным.

### *Следствия*

Одним из основных следствий идеи высшего образования как общественного блага является тот факт, что высшее образование становится об-



щественной ответственностью. Было установлено, что такой подход является более важным и плодотворным, чем дискуссии о высшем образовании как об общественном благе. Высшее образование как общественная ответственность означает, что задачи и правительства, и высшего образования определяются этой ответственностью.

Один из докладчиков точно определил, что означает общественная ответственность для правительства. Его интерпретация находит поддержку в Пражском коммюнике, где министры образования привели один пример общественной ответственности, а именно регулирование высшего образования. Правительства единственно несут ответственность за определение структуры высшего образования. Их основная обязанность – обеспечить равный доступ к высшему образованию. Они должны играть важную роль в предоставлении высшего образования и его финансировании. Кроме того, они несут совместную с вузами ответственность за обеспечение качества высшего образования. Абсолютно ясно, что это требование порождается равным доступом к высшему образованию. Массовое высшее образование должно оставаться качественным. В противном случае оно бесполезно.

Институтам высшего образования приходится работать в среде, которая с каждым днем становится все более глобализованной, коммерциализованной и, следовательно, более конкурентной. И эту реальность отрицать невозможно. Определяя свое место в этой среде, высшие учебные заведения должны помнить о том, что в пространстве высшего образования, определяемом относительной автономией, они несут важную часть общественной ответственности за высшее образование. Их политика должна быть логически связана с этой ответственностью. Они также должны вносить свой вклад в обеспечение равного доступа к высшему образованию. Кроме того, высшие учебные заведения призваны заботиться о проведении фундаментальных исследований, например, посредством политики научных исследований, проводимых по контрактам. Вузы играют важную роль в обеспечении качества и должны быть подотчетны правительству, парламенту и всему обществу.

#### *Заключение*

Берлинское Коммюнике должно еще раз акцентировать тот факт, что высшее образование – это общественное благо и является ответственностью общества. Оно должно уточнить роли, которые различные действующие

субъекты высшего образования играют в реализации этих положений на практике. Совершенно очевидно, что от министров ожидается обеспечение адекватного государственного финансирования высшего образования.

#### **4. Высшее образование в переговорах о генеральном соглашении по торговле услугами (GATS)**

##### *Соображения*

Участники отметили возникновение глобального рынка услуг высшего образования и обратили внимания на развитие торговли этими услугами в рамках Генерального соглашения по торговле услугами, принятого Всемирной торговой организацией (ВТО).

Кроме того, участники констатировали усиливающуюся тенденцию к глобальной конкуренции в высшем образовании. В то же самое время они подтвердили, что создание ЕПВО и интернационализация высшего образования на глобальном уровне должны основываться на академических ценностях и сотрудничестве между разными странами и регионами мира. Ряд участников положительно оценили заявление Европейской комиссии о том, что (государственное) образование не будет обсуждаться на идущих переговорах о Генеральном соглашении по торговле услугами. Большинство участников поддерживают стремление ограничить обязательства Европейского Союза образовательными услугами, финансируемыми из частных источников, и/или коммерческими образовательными услугами.

##### *Принципы*

Несмотря на различие точек зрения относительно того, каким образом GATS может повлиять на образовательный сектор, участники договорились о принципах, которыми следует руководствоваться в переговорах ВТО.

Принимая во внимание приверженность идее высшего образования как общественного блага и общественной ответственности, которая была провозглашена в Пражском коммюнике и нашла дальнейшее развитие в различных соглашениях ООН и ЮНЕСКО, и разделяя эту идею, участники семинара подчеркнули, что любые переговоры по торговле образовательными услугами не должны ставить под угрозу финансирование государственного образовательного сектора. Переговоры о GATS не могут подвергать сомнению соглашения о признании и право каждой страны реализовать собственные механизмы обеспечения качества.

В целом участники признают, что в рамках переговоров по GATS необходимо гарантировать возможность для создания новых и поддержки уже име-

ющихся механизмов регулирования и финансирования на национальном и международном уровне.

Участники ощущают потребность в разработке альтернативных структур для интернационализации в рамках Болонского процесса и на международной арене. Основой таких структур должны стать академическое сотрудничество, доверие и уважение к многообразию.

Кроме того, необходимо оценить воздействие GATS на системы образования с правовой точки зрения, учитывая при этом роль высшего образования в обществе.

И, наконец, было указано на необходимость обеспечения прозрачности переговоров и вовлечения всех заинтересованных сторон. Если однажды возникнут «торговые» споры по поводу образовательных услуг, то процедура ВТО по урегулированию этих споров должна предусматривать участие экспертов в области образования.

#### *Заключение*

К очередной встрече Рабочей группы по Болонскому процессу в июне 2003 года предлагается подготовить материалы по европейскому высшему образованию и GATS для включения в Берлинское коммюнике, учитывая при этом все вышеупомянутые соображения. В любом случае европейские министры образования в следующее свое коммюнике должны внести совместное заявление по GATS.

*Stephan Neetens*

*20 февраля 2003 года, Афины (первый проект)  
25 февраля 2003 года, Leuven (окончательный проект)*

## **8. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС. КОНФЕРЕНЦИЯ ПО СТЕПЕНЯМ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ**

THE BOLOGNA PROCESS FINAL CONFERENCE  
ON MASTER-LEVEL DEGREES  
Helsinki, Finland. March 14–15, 2003

### ***Выводы и рекомендации конференции***

#### **Различные аспекты магистерских степеней**

(В данном документе термин «магистерская степень» используется для обозначения всех степеней второго цикла высшего образования на магистерском уровне независимо от их национальных названий)

Как показывает исследование Европейской ассоциации университетов, большинство стран Европы ввели или вводят структуру степеней высшего образования на базе последовательности степеней бакалавра, магистра и доктора.

Согласно данному докладу, имеются некоторые различия в продолжительности программ обучения, приводящих к степеням магистерского уровня, однако наблюдается тенденция к введению степеней магистра общим объемом 300 кредитов ECTS. На практике это обычно означает пять лет очной формы занятий.

Структуры степеней в странах, участвующих в Болонском процессе, существенно различаются. Кроме того, двухуровневая структура в разных странах воспринимается по-разному. В некоторых системах высшего образования, степени бакалавра и магистра рассматриваются как безусловно независимые сущности, в других же системах эти два цикла образуют общую последовательность знаний, навыков и компетенций в более или менее одной и той же дисциплинарной области. Эти различия могут быть устранены в рамках Европейского пространства высшего образования, если будет достигнута его цель обеспечить более гибкий и индивидуальный выбор квалификаций высшего образования.

Традиционно большинство учреждений высшего образования в Европе, не включенных в университетский сектор, предлагали степени бакалавра, и лишь недавно в некоторых странах были введены магистерские степени. Это явление отвечает цели диверсификации высшего образования, к чему вынуждают потребности европейского рынка труда и все возрастающая разнообразность студенческого контингента.

Чтобы увеличить прозрачность квалификаций, приобретенных в институтах различных типов или с различными профилями, все учреждения высшего образования должны использовать Приложение к диплому. Правительство

ствам следует направить все усилия на то, чтобы гарантировать, что квалификации одного уровня, полученные в институтах различных типов, имеют одинаковой правовой эффект в профессиональной жизни и при продолжении обучения.

Диверсификация содержания и профиля программ на соискание степеней требует принятия общей структуры европейских квалификаций высшего образования для улучшения прозрачности, а значит, для облегчения национальной и международной мобильности студентов. Расширение мобильности студентов, преподавателей и сотрудников способствует взаимопониманию и восприятию других культур и побуждает к инновациям в европейском высшем образовании. Удобочитаемые и сопоставимые структуры степеней облегчают профессиональное признание квалификаций и мобильность рабочей силы и тем самым сделают европейский рынок труда более динамичным для работодателей и дипломированных специалистов.

#### **Европейское высшее образование – знак высокого качества**

Многие европейские учреждения высшего образования имеют программы на соискание степеней, специально разработанные и предлагаемые для иностранных студентов. С этой целью многие институты отдают предпочтение развитию образования на базе широко используемых иностранных языков. Этот подход находит понимание и широкую поддержку, поскольку он увеличивает общую привлекательность и конкурентоспособность учреждений высшего образования в небольших лингвистических областях. Развитие ЕПВО не должно, однако, привести к монолингвистическому миру высшего образования. В рамках ЕПВО правительства и учреждения высшего образования должны приложить все усилия к тому, чтобы обеспечить обучение иностранных студентов национальным языкам даже в том случае, если сама программа на соискание степени преподается на другом языке и владение языком принимающей страны не является требованием для поступления. Поликультурность, плюрализм и знание языков остаются важнейшими ценностями европейского высшего образования.

Совместные магистерские степени на европейском уровне должны стать важной особенностью европейского высшего образования, способствующей внутриевропейскому сотрудничеству и привлекающей талантливых студентов и исследователей с других континентов на учебу и работу в Европу. Особое внимание должно быть уделено введению механизмов обеспечения качества и решению конкретных проблем признания, вызванных совместными степенями.

Чтобы удовлетворить потребности более широкого круга иностранных студентов и способствовать расширению присутствия в развивающихся странах, необходимо рассматривать и поддерживать все возможности предоставления европейского высшего образования — особенно на магистерском уровне — через филиалы университетских городков, управляемые консорциумами европейских университетов.

**Двухуровневая структура степеней:  
значение для мобильности**

*Общее:* Необходимо принимать меры по укреплению достигнутого уровня и дальнейшему расширению мобильности, в том числе и на продолжительные периоды времени. Чтобы иметь возможность точного мониторинга объемов и потоков мобильности, необходимо регулярное предоставление надежных статистических данных, отсутствующих в настоящее время. Расширению мобильности может способствовать ратификация Лиссабонской конвенции по признанию всеми странами ЕПВО.

*Внутриевропейская мобильность:* Дальнейший рост внутриевропейской мобильности (обмены) предполагает существенные усилия правительств и учреждений высшего образования по достижению и расширению серьезных договоренностей, которые обеспечивали бы полное признание периодов обучения и кредитов, полученных за рубежом. Это также влечет за собой согласованное применение ECTS на всем европейском образовательном пространстве, как предусматривается недавним документом «Основные особенности» и рекомендациями Цюрихской Конференции по ECTS. Национальные схемы поддержки должны стать переносимыми.

Что касается внутриевропейской мобильности степеней (вертикальной мобильности), то здесь правительства и институты должны гарантировать во всех странах ЕПВО равноправие степеней бакалавра как формального требования для приема на магистерские программы.

*Мобильность между Европой и другими регионами мира:* Для привлечения большего числа студентов и молодых исследователей из других регионов мира должна быть обеспечена соответствующая поддержка. Одна из мер в этой области — маркетинг европейского высшего образования на других континентах. Другая – создание привлекательных на международном уровне программ, преподаваемых на главных мировых языках. Необходимо значительно увеличить нынешнее скромное предложение этого типа образования в Европе. Для расширения доступа к европейскому высшему образованию представителям третьих стран следует облегчить въезд, пребывание и по-

лучение разрешения на работу в Европе, а также расширить услуги для студентов.

### **Структура для магистерских степеней в Европе**

В настоящее время реализуются различные европейские инициативы, цель которых – определить результаты обучения, навыки и компетенции на бакалаврском и магистерском уровне. Это позволит извлечь капитал из богатейших традиций высшего образования в Европе и создать европейские профили различных дисциплин. В то же самое время расширение мобильности в Европе требует улучшения прозрачности и сравнимости квалификаций европейского высшего образования. Необходимо выработать некоторые общие критерии для структурного определения магистерских степеней – с учетом различия их национальных названий. Эта структура должна быть достаточно гибкой, чтобы допускать национальные и институциональные вариации, и одновременно достаточно ясной, чтобы служить как определение.

Следующие рекомендации, принятые участниками конференции, могут рассматриваться как некоторые общие знаменатели для степени магистра в ЕПВО:

1. Магистерская степень – это квалификация второго цикла высшего образования. Вступительным требованием для магистерской программы обычно является завершенная степень бакалавра в признанном учреждении высшего образования. Степени бакалавра и магистра должны иметь различные оговоренные результаты обучения и должны присваиваться на разных уровнях.
2. Студенты, которым присуждается степень магистра, должны обладать таким уровнем знаний и понимания или художественной компетенции, который позволяет им интегрировать знания и решать сложные задачи, формулировать суждения и сообщать свои заключения как специалистам, так и аудитории неспециалистов. Студенты со степенью магистра имеют навыки обучения, позволяющие им продолжать учебу или проводить исследования самостоятельно и независимо.
3. Все степени бакалавра должны открывать доступ к магистерским курсам, а все обладатели магистерских степеней должны иметь доступ к докторским курсам. Переход от магистерского уровня к докторскому курсу без формального присуждения степени магистра может считаться возможным, если студент проявляет необходимые способности. Различия в ориентации или профиле программ не должны оказывать влияния на правовой эффект степеней магистра.
4. Бакалаврские и магистерские программы должны быть описаны на основании содержания, качества и результатов обучения, а не только

- исходя из продолжительности программ или других формальных характеристик.
5. Осуществляется ряд международных проектов, связанных с разработкой согласованных механизмов обеспечения качества в ЕПВО. Эта работа должна быть продолжена. Следует обеспечить дальнейшее развитие международных аспектов национальных и региональных систем обеспечения качества.
  6. Необходима разработка совместных магистерских программ на европейском уровне, что должно способствовать расширению внутривосточного сотрудничества и привлекать талантливых студентов и исследователей с других континентов для учебы и работы в Европе. Особое внимание должно быть уделено решению проблем признания, связанных с совместными степенями.
  7. Хотя обычный объем программы на соискание степени магистра составляет 90–120 кредитов ECTS, минимальные требования для магистерского уровня должны составлять 60 кредитов ECTS. Поскольку продолжительность и содержание бакалаврских программ различаются, необходимо обеспечить подобную гибкость и на магистерском уровне. Присуждаемые кредиты должны быть соответствующего профиля.
  8. В некоторых областях возможно дальнейшее существование интегрированных одноуровневых программ, приводящих к магистерским степеням. Однако должна предусматриваться возможность получения промежуточных квалификаций и перехода на другие программы.
  9. Программы на соискание степени магистра могут иметь разные ориентации и разные профили для удовлетворения многообразия индивидуальных, академических потребностей и потребностей рынка труда. Магистерские степени могут быть получены в университетах, а в некоторых странах – в других учреждениях высшего образования.
  10. Для улучшения прозрачности необходимо, чтобы конкретные ориентация и профиль данной квалификации пояснялись в Приложении к диплому, выдаваемом студенту.



## 9. НА ПУТИ К ГРАЦУ 2003

### WORKING TOWARDS GRAZ 2003

Вторая Конференция европейских институтов высшего образования проходит 29–31 мая 2003 года в Граце, культурной столице Европы этого года. Это важное мероприятие организовано Ассоциацией европейских университетов (EUA) совместно с тремя университетами Граца: университетом Karl-Franzens, технологическим университетом и университетом искусства и музыки.

Грацкая Конференция уделит особое внимание роли институтов высшего образования в осуществлении реформ на европейском уровне через Болонский процесс. Цели EUA – сформулировать ясное послание от высших учебных заведений и усилить их роль в формировании Европейского пространства высшего образования. На конференции ожидается более 600 руководителей высшего образования из разных стран Европы.

Результаты Грацкой Конференции станут вкладом высших учебных заведений в работу Совещания министров высшего образования Европы в Берлине в сентябре 2003 года.

Грацкая конференция станет шагом в реализации плана действий, предложенных в Болонской Декларации 1999 года и Пражском Коммюнике 2001 года. Основными ее темами являются:

- Европейское высшее образование в глобализованном мире
- Взаимосвязь между высшим образованием и научными исследованиями в новых условиях
- Развитие культуры качества в университетах Европы
- Совершенствование руководства и управления высшими учебными заведениями
- Движение от Болоньи к Праге

EUA также представит предварительную версию доклада Тенденции III (Trends III), который подготовлен по материалам откликов более 800 высших учебных заведений Европы на наше недавнее исследование, посвященное реализации Болонского процесса.

**Тема 1:** Европейское высшее образование в глобализованном мире.

**Тема 2:** Взаимосвязь между высшим образованием и научными исследованиями в новых условиях.

**Тема 3:** Развитие культуры качества в университетах Европы.

**Тема 4:** Совершенствование руководства и управления высшими учебными заведениями.

**Тема 5: Движение от Болоньи к Праге.**

Ниже приведены основные вопросы, которые Ассоциация европейских университетов (EUA) планирует поставить перед Рабочими группами на совещании в Граце.

**Тема 1: Европейское высшее образование  
в глобализованном мире**

Университеты по самой своей природе являются глобальными институтами и поэтому поддерживают любые действия, направленные на устранение барьеров к мобильности людей и идей. Однако сегодня глобализация означает мир, управляемый экономическими факторами, в котором деятельность государственного сектора, включая высшее образование, воспринимается с точки зрения рынка. В европейском контексте это порождает следующие важные проблемы:

- Функционирование высшего образования и научных исследований в сложной внешней среде, когда необходимо одновременно учитывать потребности общества и экономические реалии. Установление соответствующего баланса между ними является серьезным вызовом для высших учебных заведений.
- Европейские правительства и университеты должны выработать стратегию ответных действий на растущую глобализацию общества знаний. Ключевой вопрос Грацкого совещания – должны ли реформы европейского высшего образования быть направлены на изменение национальных систем в соответствии с глобальными тенденциями или эти изменения призваны, в первую очередь, ориентироваться на европейскую специфику?
- Первый сценарий будет означать признание глобальной структуры и конкуренцию внутри нее. Что ценного в этом случае принесет европейское измерение в высшее образование? По второму сценарию главной целью реформ должно стать построение европейской системы высшего образования, отличающейся от других систем. Какими специфическими чертами будет характеризоваться европейское высшее образование в глобальном контексте?

**Тема 2: Взаимосвязь между высшим образованием  
и научными исследованиями в новых условиях**

Одной из характерных черт европейского высшего образования является то, что обучение основано на научно-исследовательской деятельности и встроено в исследовательскую среду. Быстрое развитие высшего образования, широкое распространение структур бакалавр/магистр в Европе в рамках Болонского процесса и влияние всего этого на докторское образование

означает, что пришло время подвергнуть переоценке связь между высшим образованием и исследовательской деятельностью. Эти проблемы будут рассмотрены на весенней конференции EUA в Бристольском университете (29/31 марта 2003). Итоги обсуждения будут сообщены на совещании в Граце, посвященном следующим ключевым вопросам:

- Научно-исследовательская работа на бакалаврском и магистерском уровнях;
- Характер, структура и оптимальная продолжительность докторского образования в развивающемся обществе знаний;
- Сотрудничество между университетами и развитие совместных докторантур на европейском уровне;
- Расширение постдокторской мобильности на европейском уровне – стратегии преодоления существующих препятствий;
- Связь между Европейским пространством высшего образования (EHEA)<sup>241</sup> и европейским научно-исследовательским пространством (ERA)<sup>242</sup>;
- Уникальная роль университетов как институтов, распространяющих новые знания на региональном уровне и увеличивающих конкурентоспособность Европы на мировом уровне путем производства знаний.

### **Тема 3: Развитие культуры качества в университетах Европы**

Необходимость развития европейского измерения в обеспечении качества – это одно из основных направлений деятельности в рамках Болонского процесса. Совещание в Граце дает возможность критически оценить ход дискуссий после Саламанки и определить приоритеты дальнейших действий. EUA различает два основных аспекта в обеспечении качества высшего образования – внутреннюю ответственность высшего учебного заведения и независимую процедуру подотчетности – и предлагает следующие отправные точки для обсуждения:

- Основные цели всех процедур обеспечения качества: сохранять и расширять автономию институтов, одновременно удовлетворяя потребность в подотчетности; стимулировать новаторство и учитывать разнообразие, обеспечивая большую совместимость в Европе; ограничивать рост дорогостоящего и обременительно бюрократического аппарата, обеспечивающего контроль качества.

---

<sup>241</sup> Латинская аббревиатура

<sup>242</sup> Латинская аббревиатура

- Университеты отвечают за мониторинг и оценку качества собственной деятельности, включая качество учебных программ, что может потребовать внешней экспертной оценки. К этому процессу необходимо привлекать студентов.
- Внешние процедуры обеспечения качества должны фокусироваться на институте в целом и контролировать эффективность внутреннего мониторинга.

#### **Тема 4: Совершенствование руководства и управления высшими учебными заведениями**

В условиях возрастающей ответственности университетов и других высших учебных заведений от них требуется умение компетентно, эффективно и успешно вести свои дела. Эффективное руководство и управление относится к внутренним структурам и процедурам, а также к внешней подотчетности заинтересованным кругам и обществу. Совещание в Граце дает возможность:

- Улучшить информированность о различных системах и моделях управления университетами в Европе, с учетом последних явлений и тенденций;
- Определить вопросы, являющиеся ключевыми для Европы, включая различия в реакциях на внешние и внутренние проблемы руководства;
- Выявить примеры лучшей практики по таким вопросам, как структура и функции университетских советов, характер участия студентов, централизация и децентрализация принятия решений и новые модели финансирования.

#### **Тема 5: Движение от Болоньи к Праге**

В Болонской декларации определено шесть основных линий действия. Еще три проблемы, являющиеся центральными в процессе сближения, поставлены в Пражском коммюнике. Хотя многое уже было сделано, в ряде областей может потребоваться выдвижение новых инициатив. Участники совещания получают доклад Тенденции III (Trends III), в котором впервые делается попытка обобщить мнения высших учебных заведений по этим проблемам. Кроме того, EUA представит результаты своих собственных проектов, конференций, семинаров и других важных мероприятий по различным составляющим Болонского процесса. Итогом дискуссии по нижеприведенным проблемам должно стать определение приоритетности различных линий действия:

- Какие шаги могут способствовать выработке единой концепции уровня бакалавра и уровня магистра в разных странах и для различных дисциплин?
- Являются ли совместные степени эффективным средством расширения европейского сотрудничества, укрепления доверия и упрощения признания?
- Как усилить роль изучения языка и культуры других стран для устранения препятствий к мобильности?
- Какие меры необходимы для развития Европейского пространства высшего образования как зоны, доступной не только привилегированному меньшинству европейских студентов?
- Какие шаги следует предпринять для ускорения и улучшения процедур признания?
- Какие преимущества могут обеспечить ECTS, Приложение к диплому и результаты проекта Tuning?

## **10. БОЛОНСКИЙ СЕМИНАР ПО ПРИЗНАНИЮ И КРЕДИТНЫМ СИСТЕМАМ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ**

Прага/Страсбург, 5–7 июня 2003 года  
*Сьюр Берган, Совет Европы*

THE BOLOGNA SEMINAR ON RECOGNITION  
AND CREDIT SYSTEMS IN THE CONTEXT  
OF LIFELONG LEARNING

### **Некоторые размышления об образовании через всю жизнь**

Очень сложно дать краткое и толковое определение образования через всю жизнь, которое удовлетворяло всех, кто непосредственно занимается этой проблемой или хотя бы размышлял над ней. Как показано в документе Тенденции III<sup>243</sup>, эти определения в разных странах Европы существенно различаются.

Образование через всю жизнь – это не только важнейшая составляющая Европейского пространства высшего образования. Оно может быть определено как концепция и как «непрерывный процесс обучения, позволяющий индивидуумам приобретать и обновлять знания, навыки и компетенции на разных этапах жизни и в различных образовательных средах, как официальных, так и неформальных». Это определение логически вытекает из того, которое предложено в рекомендации Совета Европы относительно образования через всю жизнь в высшем образовании<sup>244</sup>. Рекомендация выработана в рамках проекта «Образование через всю жизнь для социальной справедливости и единства – вызов университетам». Европейская комиссия предлагает рассматривать образование через всю жизнь как «всю учебную деятельность, осуществляемую на протяжении жизни для совершенствования знаний, навыков и компетенций с целью улучшения личных, гражданских и социальных перспектив и/или перспектив трудоустройства».

Следует отметить, однако, что существует необходимость рабочего, а не политического определения. В связи с этим полезно рассмотреть некоторые отличительные особенности образования через всю жизнь. Первой особенностью, вытекающей из самого термина, является то, что оно осуществляется в иные временные периоды, чем традиционное обучение. Учитывая непродолжительность человеческой жизни, было бы преувеличением сказать, что образование в течение всей жизни, в отличие от «стандартного образо-

---

<sup>243</sup> Sybille Reichert and Christian Tauch: Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe. Draft summary – EUA Graz Convention 29–31 May 2003. См. в настоящем издании раздел 5.

<sup>244</sup> Recommendation R (2002) 6 of the Committee of Ministers to member states on higher education policies in lifelong learning.

вания», неограниченно и поэтому не имеет начала и конца. Однако в масштабах жизни отдельного человека ОТВЖ означает, что процесс приобретения новых знаний, навыков и компетенций никогда не может быть завершен. Никто не может говорить об образовании в течение всей жизни с правом человека, завершившего его. В этом смысле оно должно быть моделью для всего обучения, на любом уровне и на всем протяжении жизни человека. ОТВЖ можно определить также как культуру, а необходимость жизненного опыта можно оспаривать.

Часто, однако, дискуссии об ОТВЖ обнаруживают предположение – неявное или явное – об альтернативности его содержания и путей обучения. Те, кто осуществляет образование в течение всей жизни, чаще рассматриваются не как лица, получающие традиционное образование в более зрелом возрасте, чем классический студенческий контингент, а как взрослые обучающиеся, которые получают образование другими путями и которым требуются альтернативные знания и навыки.

В связи с этими неявными послылками может возникнуть вопрос: если пути и содержание ОТВЖ отличаются от путей и содержания обучения классических студентов, то не должны ли обучаемые в рамках образования в течение всей жизни получать альтернативные квалификации?

Предположение, что образование данного типа должно приводить к альтернативным квалификациям, заслуживает подробного рассмотрения не только потому, что оно широко принято, но и потому, что оно не всегда явно высказывается теми, кто его разделяет.

Мотивация тех, кто обучается в рамках концепции ОТВЖ, различна: от личного самоутверждения до желания получить широко востребованную на рынке труда квалификацию. Так, основная цель Шотландской структуры квалификаций – «помочь людям всех возрастов и жизненных обстоятельств получить доступ к подходящему образованию и подготовке на протяжении их жизни для наиболее полной реализации их личного, общественного и экономического потенциала».

Эти побуждения и ожидания не являются взаимоисключающими. Напротив, очень часто они усиливают друг друга. Обучение, увеличивающее «стоимость» индивидуума на рынке труда, в равной мере может принести ему глубокое удовлетворение.

В этом смысле образование в течение всей жизни может внести свой вклад в реализацию всех основных функций высшего образования, таких, как:

- подготовка для рынка труда;
- жизнь как активная гражданственность в демократическом обществе;
- личное развитие;
- расширение и поддержание базы передовых знаний.

Утверждение, что ОТВЖ часто осуществляется другими путями, чем «традиционное», безусловно, обоснованно. Это почти всегда верно в отношении временного аспекта и очень часто – в отношении содержания и комбинации учебных программ, а также путей, приводящих к получению квалификации.

### **Что изменяется в квалификациях?**

Следует, однако, задаться вопросом, обязательно ли образование в течение всей жизни должно приводить к нетрадиционным квалификациям. В более глубоком смысле это означает, что мы должны пересмотреть методы определения и измерения учебных достижений. Там, где традиционно нас интересовали формальные способы получения некоторой данной квалификации и то, за сколько времени это можно сделать, теперь обсуждается вопрос, не лучше ли попытаться оценить, чему научился некоторый человек, что он знает и что способен делать, обладая данной квалификацией? Другими словами, необходимо определить, на каких уровнях человек «может делать».

Такой акцент на результаты обучения возможен, но необязательно верен. Тем не менее он стал актуальным для университетов, а также для сообщества, занимающегося признанием (сети ENIC и NARIC и их центры – индивидуальные члены). Первый в данной сфере проект TUNING, который координируется университетами Деусто и Гронингена<sup>245</sup> и охватывает ряд предметных областей, показал, что оценка результатов обучения, выходящая за рамки констатации очевидного, довольно трудна, однако вполне возможна. В частности, в проекте TUNING проводится весьма полезное различие между компетенциями, отражающими специфику предмета, и переносимыми компетенциями. Это еще раз напоминает нам, что высшее образование – это не только изучение фактов, но развитие ряда навыков, таких как способность: рассуждать в абстрактных терминах; осуществлять анализ и синтез; решать задачи; адаптироваться; быть лидером; работать как самостоятельно, так и в команде<sup>246</sup>.

---

<sup>245</sup> См. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/>

<sup>246</sup> Основная часть данного списка взята из проекта TUNING.



Таким образом, образование в течение всей жизни – это один из нескольких элементов, которые должны заставить нас подвергнуть пересмотру то, что мы подразумеваем под квалификациями. Проблема образования в течение всей жизни непосредственно связана с другой проблемой, впервые поставленной в таких странах как Великобритания, Ирландия и Дания<sup>247</sup>. Это проблема определения структуры квалификаций. Данной теме посвящен Болонский семинар по структурам квалификаций в европейском высшем образовании, состоявшемся в Копенгагене 27–28 марта 2003 года<sup>248</sup>.

По существу, структура квалификаций – это система для описания всех квалификаций, предлагаемых в рамках данной системы образования, и их связей друг с другом. Немаловажно, что тщательная проработка структуры квалификаций помогает уточнить нашу концепцию квалификации. По мнению Эндрю Кьюби, ключевая функция структур квалификаций – направлять индивидуумов и помогать им в достижении их образовательных целей по возможности с минимальными издержками. Традиционные концепции рабочей нагрузки и уровня были уточнены и больше не выражаются исключительно в «годах обучения». Напротив, кредиты ECTS завоевали широкое признание в качестве единиц измерения рабочей нагрузки, необходимой для получения определенной квалификации. Эти кредиты можно заработать быстро или медленно, в зависимости от обучаемого. Если ECTS разовьется в систему накопления, а не только переноса кредитов, это может помочь с определением уровня.

Концепция уровня, однако, уточняется вне рамок предусмотренной Болонской Декларацией двухуровневой системы, состоящей из первой и второй степени, а в существующих национальных структурах дескрипторы уровней достаточно подробно разработаны.

При оценке квалификации, однако, мы не только должны знать о ее рабочей нагрузке и уровне. Нам необходимы сведения о качестве квалификации. Хотя интерес к качеству не нов, признание необходимости формальных систем, оценивающих качество высшего образования, произошло сравнительно недавно. Следует напомнить, что в год принятия Соглашения Совета Европы/ЮНЕСКО по признанию (1997 год), все еще велись дискуссии о том, нужна или нет формальная система обеспечения качества? Сегодня в центре внимания вопрос о том, что должна представлять собой такая система.

Упомянувшиеся выше результаты обучения также являются неотъемлемой частью дискуссии о структурах квалификаций. Менее изученным яв-

---

<sup>247</sup> Структура квалификаций в Шотландии отлична от структуры квалификаций в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии.

<sup>248</sup> См. [http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Koebenhavn\\_Bologna\\_Reprot\\_final.pdf](http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/Koebenhavn_Bologna_Reprot_final.pdf)

ляется вопрос о профиле квалификации, хотя для оценивающего квалификацию часто недостаточно знать, что она имеет соответствующий уровень. Оценивая квалификацию для трудоустройства или с целью дальнейшего обучения, эксперт часто должен знать конкретный ее профиль. Все вторые степени, безусловно, обеспечивают обучаемого значительным числом переносимых компетенций. В то же самое время компетенции, отражающие специфику конкретного предмета, не менее важны для того, кто хочет пригласить на работу историка с хорошим знанием чешского языка или рассматривает заявление о приеме в докторантуру по информатике.

### **Образование в течение всей жизни – отдельное, но равное?**

Если принять более современную точку зрения на то, что реально представляют собой квалификации и каким образом они связаны друг с другом, то гораздо легче будет согласиться с тем, что различные пути обучения могут приводить к одной и той же квалификации. Это имеет непосредственное отношение к дискуссии по квалификациям, признанию и кредитным системам в контексте ОТВЖ.

Возможно, конечно, и такое мнение, что получение квалификаций не проторенным путем придает ей дополнительную ценность, что должно быть признано присвоением отдельной квалификации. Не менее убедительна и противоположная точка зрения: любая отличная от традиционных квалификация, может быть сочтена второразрядной, даже если для этого нет никаких оснований. Дополнительное соображение состоит в том, что для большей прозрачности – а это еще одна важная задача Европейского пространства высшего образования – необходимо соблюсти баланс между правом учащихся определять программы обучения, соответствующие их собственным профилям и интересам, и наличием структуры для описания полученных по этим программам квалификаций, которое было бы понятно информированным неспециалистам. Разнообразие имеет много преимуществ, но увеличенная прозрачность не является одним из них.

Поэтому я считаю, что образование в течение всей жизни должно, прежде всего, рассматриваться как альтернативный путь получения квалификаций, описанных в структуре квалификаций данной образовательной системы. Это вовсе не значит, что любой опыт ОТВЖ должен завершаться традиционными квалификациями, но меня бы очень беспокоило, если бы априори он должен был заканчиваться квалификацией, помеченной «ОТВЖ», например, Магистр естественных наук ОТВЖ. Отдельные пути обучения могут рассматриваться как равные, но я бы посчитал не слишком

большими те шансы на признание, которые есть у отдельных, но равных квалификаций образования в течение всей жизни.

То, что должна существовать возможность приобретения традиционных квалификаций посредством такого типа образования, означает, что мы должны придерживаться более широких взглядов на получение квалификаций и на то, какие элементы могут составлять любую данную квалификацию. Все это представляет серьезный вызов для структуры квалификаций.

### **Образование в течение всей жизни в контексте структур квалификаций**

Необходимо отметить, что важной предпосылкой дискуссии об ОТВЖ является увеличение спроса на квалификации всех уровней и возросшее многообразие студенческого контингента. Это сочетается с разнообразием предоставления послесредних или третичных программ, не рассматриваемых как часть высшего образования, а также с различными видами и уровнями программ высшего образования и разными формами обучения студентов: от классических 20-летних студентов-очников через более широкую возрастную группу обучающихся без отрыва от производства до тех, кто обучается дистанционно.

Все это подразумевает, что квалификации можно получить различными способами, в различном темпе и в разном возрасте. Мы можем упомянуть различные пути обучения, ведущие к одним и тем же квалификациям. В некоторых странах государственные органы, ответственные за структуру высшего образования, начали рассматривать различные квалификации своих систем высшего образования как единое целое. Поэтому они намереваются описать эти квалификации, их связь друг с другом, а также компетенции, знания и навыки, которые удостоверяются этими квалификациями. Это будет сделано на основе «нового стиля» структур квалификаций<sup>249</sup>. Эта концепция исследовалась подробно на Болонском семинаре, проходившем в Копенгагене 27–28 марта 2003 года.

Концепция структур квалификаций применима и к образованию в течение всей жизни. Действительно, можно сказать, что концепция помогает «демистифицировать» этот тип образования, показывая, что различные пути обучения могут вести к одной и той же цели. Образование в течение всей жизни – это один из ряда возможных путей, столь же ценный, как и более

---

<sup>249</sup> Дело в том, что все образовательные системы, по определению, имеют структуру квалификаций, но традиционно в них описываются только квалификации, но не связь и отношения между ними. В этом отношении структура «нового стиля» является серьезным шагом вперед.

классические пути. Очень вероятно, что некоторую данную квалификацию можно получить несколькими путями ОТВЖ и еще несколькими традиционными путями.

К функциям национальной структуры квалификаций (по Стивену Адаму) относятся:

- сделать явным назначение квалификаций;
- описать точки доступа и совпадения;
- идентифицировать альтернативные пути;
- позиционировать квалификации относительно друг друга;
- показать пути продвижения вперед и существующие препятствия.

Концепция образования в течение всей жизни является комплексной и поэтому нуждается в декомпозиции. По мнению автора, ОТВЖ недостаточно хорошо интегрировано с политикой высшего образования потому, что оно считается полностью отличным от стандартного высшего образования и поручается тем, кто имеет особый интерес к данной проблеме. Отсюда, возможно, и появилась широко распространенная посылка об отдельных «квалификациях ОТВЖ». Повышение роли структуры квалификаций и размещение путей подобного образования в ее рамках позволит сделать эту концепцию неотъемлемой частью общей политики высшего образования.

Показывая, каким образом разные квалификации соотносятся друг с другом, структуры квалификаций облегчают перенос квалификаций между различными частями системы.

Следует отметить, что широкая переносимость не означает автоматическую переносимость, что вызывает потребность в создании систем и методов, облегчающих такой перенос.

### **Описание квалификаций, полученных в процессе образования в течение всей жизни**

По мере того как увеличивается многообразие квалификаций и путей обучения, все более существенную роль играет разработка инструментов для описания этих квалификаций и путей обучения в понятной для информированных – а иногда и менее информированных – специалистов форме. На сегодняшний день разработаны и уже широко используются два таких инструмента, которым отведена важная роль в Болонском процессе.

Приложение к диплому, разработанное совместно Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО<sup>250</sup>, служит для описания квалификации в терминах системы образования, обеспечившей получение этой квалификации. Приложение к диплому может также применяться для квалификаций – таких, как совместные степени, – полученных в рамках двух или более систем высшего образования. Приложение к диплому, которое дополняет оригинал диплома, но не заменяет его, содержит сведения о студенте, высшем учебном заведении и программе, о приобретенных компетенциях и системе высшего образования. Во многих странах вузы по закону теперь обязаны выдавать Приложения к диплому своим получившим степень студентам.

Европейская система переноса кредитов (ECTS), разработанная Европейской Комиссией, облегчает перенос компетенции, приобретенной в одном учреждении или в пределах одной системы высшего образования, в другое учреждение и/или систему. Это обеспечивается благодаря введению стандартных единиц, выражающих рабочую нагрузку, – кредитов ECTS, 60 из которых составляют среднюю рабочую нагрузку для учебного года, а также стандартизированной схемы аттестации. Проходит дискуссия по расширению ECTS до системы накопления кредитов. Как подчеркивалось на Болонском семинаре по переносу кредитов, проведенном EUA в Цюрихе (октябрь 2002), в ECTS должна быть включена концепция уровня<sup>251</sup>.

В ответ на вопрос о том, абсолютную или относительную ценность имеют кредиты, т.е. может ли ценность кредитов зависеть от того, как они будут использоваться, можно предположить, что пока, для многих целей, кредит является только кредитом, многие учебные программы будут ограничивать количество кредитов, которые можно получить в данной области. А что это: установление относительной ценности кредитов или акцентирование профиля данной квалификации? – возможно, стоит обсудить.

Два инструмента обеспечения прозрачности являются взаимодополняющими, и сведения о кредитах ECTS легко включить в Приложение к диплому. Здесь можно вспомнить определение ECTS (Мишель Фотри) как переносимой модели, объединяющей

- формальное обучение в учреждениях высшего и профессионального образования для целей сертификации;

---

<sup>250</sup> См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с. (С. 155–177).

<sup>251</sup> См. в настоящем издании раздел 6.

- неформальное обучение в компаниях или организациях для целей трудоустройства;
- неформальное обучение в «добровольческом» секторе для целей профессионализации.

Поскольку различные виды образовательного опыта сложно описать с помощью Приложения к диплому и ECTS, эти инструменты прозрачности должны дополняться другими элементами в портфеле, описывающими соответствующие опыт, навыки и компетенции, которые составляют достижения данного человека. Возможной моделью является Европейский языковой портфель, разработанный Отделением языковой политики Совета Европы для описания компетенций человека в иностранных языках в соответствии с установленными критериями владения языком. Для образования в течение всей жизни очень важно, чтобы его потенциальные субъекты могли участвовать в формировании своих собственных портфелей.

Многие специалисты считают, что процедуры признания, обеспечения качества, сертификации и документирования должны быть по возможности «легкими», без излишних бюрократических сложностей.

### **Образование в течение всей жизни и Лиссабонская конвенция о признании**

Конвенция Совета Европы /ЮНЕСКО по признанию квалификаций высшего образования в европейском регионе, принятая в Лиссабоне в апреле 1997 года и называемая Лиссабонской конвенцией по признанию, обеспечивает правовую основу для признания иностранных квалификаций в Европе. Первоначально Конвенция была ратифицирована 31 государством, позднее ее подписали еще 12 стран<sup>252</sup>.

Среди основных положений Конвенции Совета Европы /ЮНЕСКО следующие:

- Адекватный доступ к оцениванию иностранных квалификаций.
- Недопущение дискриминации.
- Доказательство того, что заявка не отвечает установленным требованиям, возложено на орган, осуществляющий оценивание.
- Признание, если только компетентный орган не докажет наличие существенных различий.

---

<sup>252</sup> Список стран, подписавших и ратифицировавших Конвенцию, ее текст и пояснительную записку можно найти на <http://conventions.coe.int>, поиск по ETS 165.

- Все стороны должны предоставлять сведения об учебных заведениях и программах, которые они считают принадлежащими к своим системам высшего образования.

В юридическом смысле Конвенция применима только для сторон, т.е. для стран, которые ратифицировали Конвенцию или иным образом заявили о ее обязательности для себя, а также для квалификаций, принадлежащих к системам высшего образования этих стран. Однако Конвенция выполняет и еще одну функцию – служит руководством по лучшей практике. В этом смысле ее положения могут применяться в других контекстах и для других видов квалификаций.

Если национальные структуры квалификаций – и, возможно, структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования – построены так, что включают различные учебные пути к одним и тем же образовательным достижениям и квалификациям, то нет никакой формальной причины отказаться от применения Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, полученные путем ОТВЖ. Если принадлежность этих путей к квалификациям высшего образования не признается Стороной Конвенции, Конвенция, тем не менее, будет применяться де-факто, и ее положения будут действовать для ОТВЖ на уровне высшего образования.

### **Признание предшествующего обучения**

Если при признании будут должным образом учитываться компетенции, навыки и знания человека, независимо от того, как они были получены, то возникает вопрос о признании нетрадиционных квалификаций или, по крайней мере, квалификаций, полученных вне традиционных путей. И здесь хорошо иметь в виду диверсификацию высшего образования, которая включает развитие транснационального образования и виртуальное обучение. Это касается не только тех, кто обучается в рамках концепции «ОТВЖ», но поскольку они чаще всего выбирают более разнообразные пути обучения, чем обладатели традиционного высшего образования, проблема признания предшествующего обучения для них особенно важна.

В рамках проекта по оцениванию и признанию предшествующего образования (PLAR)<sup>253</sup>, осуществляемого ENIC/NARIC Чешской республики, Германии и Швеции под руководством ENIC/NARIC Голландии, разрабатывается методика признания неформального или информального обучения, а более широко – признания любых компетенций на уровне высшего образования, которые не могут быть документально подтверждены традиционными спо-

---

<sup>253</sup> <http://ice-plar.net>

собами. Посредством различных форм оценивания, включая интервью, имитации и тесты, а также с помощью портфеля кандидата, методика PLAR пытается установить его реальные компетенции для доступа к высшему образованию (на любом необходимом уровне) или для трудоустройства. В Нидерландах, являющихся пионером этой формы оценки, методология PLAR играет важную роль в оценке квалификации преподавателей-иммигрантов.

### **Образование в течение всей жизни как часть Европейского пространства высшего образования**

Политика образования в течение всей жизни так же, как более широкая проблема Европейского пространства высшего образования, обсуждается в условиях глобализации, роста массовости высшего образования, ухудшения демографической ситуации, увеличения разнородности студенческого контингента, повышенного спроса на качественное образование и всего, что касается трудоустройства и конкурентоспособности студентов на рынке труда. Перед высшими учебными заведениями стоят две повестки дня: с одной стороны, они должны быть экономически конкурентоспособными, а с другой, – нести социальную ответственность. Высшие учебные заведения вынуждены сочетать рыночную ориентацию с необходимостью держать определенную дистанцию, чтобы распознать более долгосрочные перспективы. Классическая университетская модель, конечно, не была лишена рыночной ориентации, но со времен средневекового университета форма рынка изменилась весьма существенно. Современные университеты стоят перед вопросом, как в условиях всеобщей озабоченности проблемой денег добиться понимания важности институтов, по своей природе обладающих более перспективным взглядом<sup>254</sup>.

Следует отметить тот факт, что лишь половина стран-членов ЕС обладают стратегией образования в течение всей жизни, хотя недавно опубликованный доклад Тенденции III показывает, что большинство Болонских стран разработали стратегию ОТВЖ или желают это сделать. Из 11 стран Болонской Декларации, имеющих такую политику, большая часть находится в северо-западной Европе.

Размышляя о роли и месте ОТВЖ в Болонском процессе, следует отметить, что оно должно рассматриваться как часть общей политики высшего образования, а не как нечто отдельное. То же самое верно и для политики, ориентированной на другие уровни или профили образования. Болонский процесс дол-

---

<sup>254</sup> Этим и другим проблемам посвящена работа: Nuria Sanz and Sjur Bergan: *The Heritage of European Universities* (Strasbourg 2002: Council of Europe Publishing).



жен взаимодействовать с инициативами в других областях образования, например, с Брюггско-Копенгагенским процессом. Рабочая программа Болонского процесса на период 2001–2003 гг. делится на 5 или 6 категорий. Возможен, однако, и другой подход: данная программа состоит из двух больших областей. Первая охватывает структуры квалификаций и степеней, вторая касается социального измерения высшего образования. По моему мнению, в Болонском процессе образование в течение всей жизни имеет отношение к этим двум аспектам. Как сказал Павел Згага, образование в течение всей жизни – настолько общая идея, что она могла бы спокойно вести свое существование в теориях, но для того, чтобы воплотить эти теории в практическую политику и действия, требуются большие усилия.

Что касается первого, я полагаю, что главная проблема дальнейшего продвижения к Европейскому пространству высшего образования – каким образом интегрировать ОТВЖ в структуры квалификаций на национальном уровне и в Европейском пространстве высшего образования в качестве полностью правомерных путей к различным квалификациям, составляющим эти структуры. С точки зрения Лиссабонской конвенции о признании это означает, что пути обучения должны быть частью системы высшего образования государства-стороны Конвенции, а полученные таким образом квалификации должны рассматриваться для признания на равных условиях с квалификациями традиционного высшего образования. Другая проблема – как эти учебные пути могут быть описаны с помощью инструментов прозрачности: Приложения к диплому, ECTS и, возможно, с помощью портфеля образования в течение всей жизни.

Проблему такого рода образования как части социального измерения высшего образования гораздо легче сформулировать, чем решить: если пути ОТВЖ интегрировать в принятые структуры квалификаций, то каким образом власти и учреждения высшего образования могут побудить людей реально использовать эти пути? Этот вопрос не является основным для данной конференции, посвященной квалификациям и кредитам, однако необходимо подчеркнуть, что он имеет отношение к таким проблемам, как равноправный доступ, финансирование студентов, мотивация членов новых или наименее представленных групп населения к получению высшего образования, адаптация методов обучения и вузовских расписаний. В Тенденциях III также подчеркивается, что «если проблема конкурентоспособности не решается по причине дефицитов национальных бюджетов и не уравнивается правительственными стимулами, то ОТВЖ в университетах может осуществляться без ориентации на более дорогостоящий социальный аспект». Это нанесет вред

целям Европейского пространства высшего образования и не способствует достижению цели, сформулированной в Пражском коммюнике министров образования:

*Образование в течение всей жизни – существенный элемент Европейского пространства высшего образования. В Европе будущего, где общество и экономика основаны на знаниях, стратегии образования в течение всей жизни необходимы, чтобы ответить на вызовы конкурентной борьбы и новых технологий, обеспечить общественное согласие, равные возможности и повысить качество жизни.*

Лично я не могу представить себе качество жизни без возможности учиться и расширять кругозор. Я полностью разделяю желание Павла Згаги «прожить долгую жизнь в учебе». Не могу я также вообразить развитое общество, которое бы не предлагало своим гражданам возможность совершенствовать свои компетенции, навыки и знания. Выбор в пользу образования в течение всей жизни сделать вовсе не трудно, если задуматься, а не станет ли альтернативой ему невежество в продолжение всей жизни? Достичь цели обычно труднее, чем поставить ее, поэтому нам предстоит работа, прежде чем данная часть Болонского процесса будет отвечать двум критериям успеха:

- (1) принять правильные решения;
- (2) убедить большинство людей, что ваше решение правильно.

Будем надеяться, что рекомендации данной конференции помогут убедить учреждения высшего образования, государственные власти, ответственные за высшее образование, международные организации и институты, а также министров, подписавших Болонскую Декларацию, в том, что образование в течение всей жизни следует рассматривать как неотъемлемую часть политики высшего образования, как учебный путь в рамках структуры квалификаций высшего образования. Это поможет расширить доступ к высшему образованию, обеспечить равенство и социальную справедливость.

Образование в течение всей жизни, как и сама жизнь, иногда трудно. Альтернативы, однако, малопривлекательны, и это само по себе должно стать серьезным стимулом к достижению успеха.

## **11. ФОРМИРОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Коммюнике Конференции**

### **Министров высшего образования**

*Берлин, 19 сентября 2003 г.*

TOWARDS EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA  
COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF THE MINISTERS,  
RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,  
Berlin, September 19, 2003

#### ***Прембула***

19 июня 1999 г., через год после принятия Сорбоннской Декларации, Министры высшего образования 29 европейских стран подписали Болонскую Декларацию. Они выдвинули важные общие цели формирования к 2010 году единого гармоничного Европейского пространства высшего образования. На конференции в Праге 19 мая 2001 года, посвященной этой тематике, число поставленных задач было расширено, а участники подтвердили свою приверженность идее создания Европейского пространства высшего образования к 2010 году. 19 сентября 2003 года министры высшего образования 33 стран Европы встретились в Берлине, чтобы проанализировать достигнутые результаты и определить новые задачи на ближайшие годы с целью ускорения процесса формирования Европейского пространства высшего образования. Они выработали следующие положения, принципы и приоритеты:

Министры подтверждают важность социального измерения Болонского процесса. Повышение конкурентоспособности должно быть сбалансировано с улучшением социальных характеристик образования в рамках общеевропейского пространства, нацеленного на укрепление сплоченности различных слоев общества, уменьшение несправедливости в социальной сфере и дискриминации по половому признаку как на национальном, так и на европейском уровне. В данном контексте Министры подтверждают свою позицию, суть которой состоит в том, что высшее образование является для общества как благом, так и ответственностью. Подчеркивается, что в сотрудничестве и научных обменах между университетами разных стран следует отдавать предпочтение академическим ценностям.

Министры принимают во внимание выводы заседаний Совета Европы в Лиссабоне (2000) и Барселоне (2002), ставящие целью создание в Европе «наиболее конкурентоспособной и динамичной в мире экономики, которая базируется на научных знаниях и способна стабильно развиваться, обеспечивая рост числа и качества рабочих мест и сплоченность в обществе». Они

призывают к дальнейшим действиям и более тесному сотрудничеству в контексте Болонского процесса.

Министры принимают во внимание Доклад о состоянии дел (Progress Report), подготовленный Группой по контролю за реализацией Болонского процесса в период между Конференциями в Праге и Берлине. Кроме того, они принимают к сведению доклад Тенденции III (Trends III Report) Ассоциации Европейских Университетов (EUA). Большое значение придается также результатам семинаров, подготовленных в рамках программы работы в период между конференциями в Праге и Берлине участниками Болонского процесса: государствами, высшими учебными заведениями, организациями и студентами. Далее Министры отмечают Национальные Доклады, которые свидетельствуют о значительном прогрессе в применении принципов Болонского процесса. И, наконец, они указывают на позитивное значение документов Европейской Комиссии и Совета Европы и выражают признательность за их поддержку в реализации Болонского процесса.

Министры высказывают общее мнение о необходимости усилий по обеспечению более тесных связей между системами высшего образования и научных исследований в представляемых странах. Зарождающееся Европейское пространство высшего образования в значительной степени выиграет от плодотворного взаимодействия с Европейским исследовательским пространством, укрепляя тем самым базис для Европы Знаний. Цель состоит в том, чтобы сохранить культурное и лингвистическое богатство Европы, основанное на бесценном наследии различных национальных традиций, и расширить потенциал инновационного, социального и экономического развития государств благодаря укреплению сотрудничества между европейскими институтами высшего образования.

Министры признают основополагающую роль высших учебных заведений и студенческих организаций в развитии Европейского пространства высшего образования. Министры принимают во внимание идеи Ассоциации Европейских Университетов (EUA), сформулированные в Грацкой Конвенции институтов высшего образования. Высоко оценивается вклад Европейской Ассоциации институтов высшего образования (EURASHE) и сотрудничество с Национальными Союдами студентов Европы (ESIB).

Министры позитивно оценивают тот интерес, который проявляется другими регионами мира к созданию Европейского пространства высшего образования. Они приветствуют представителей европейских стран, пока не присоединившихся к Болонскому процессу, а также членов Комитета по созданию

общего пространства высшего образования между Европейским Союзом, Латинской Америкой и странами Карибского бассейна (EULAC), приглашенных в качестве гостей на данную Конференцию.

### *Прогресс*

Министры приветствуют различные инициативы, предпринятые после Пражского саммита по высшему образованию, которые направлены на то, чтобы улучшить сравнимость и сопоставимость систем высшего образования, сделать их более прозрачными и повысить качество европейского высшего образования на институциональном и национальном уровнях. Они высоко оценивают стремление всех партнеров – высших учебных заведений, студентов и других заинтересованных сторон – к решению этих задач и их сотрудничество.

Министры подчеркивают важность всех звеньев Болонского процесса для создания Европейского пространства высшего образования и указывают на необходимость наращивания усилий на институциональном, национальном и европейском уровнях. Однако чтобы придать процессу дальнейший импульс, Министры считают необходимым выработать промежуточные приоритеты на следующие два года. Это будет способствовать введению эффективных систем обеспечения качества образования, ускорит результативное применение системы, основанной на двух циклах, а также улучшит систему признания ученых степеней и периодов обучения.

### **Обеспечение качества**

Качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования. Министры принимают на себя обязательство поддерживать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования.

Министры также согласны в том, что в соответствии с принципом институциональной автономии, основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества.

На основании вышесказанного Министры считают, что к 2005 году национальные системы обеспечения качества должны предусматривать:

- Определение степени ответственности всех заинтересованных организаций и учебных заведений.
- Оценку программ или учебных заведений, включая внутреннее оценивание, внешнюю экспертизу, участие студентов в процедурах и публикацию результатов.
- Наличие систем аккредитации, сертификации или подобных процедур.
- Международное партнерство, сотрудничество и участие в международных сетях.

На европейском уровне Министры призывают ENQA и ее членов в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования, исследовать возможности создания приемлемой системы внешней экспертизы для органов и агентств по обеспечению качества и/или аккредитации, а также подготовить отчет для следующей встречи министров в 2005 году. Должное внимание будет также уделено проведению экспертной оценки другими ассоциациями и сетями, занимающимися обеспечением качества.

**Структура степеней: принятие системы,  
в основном базирующейся на двух главных циклах**

Министры с удовлетворением отмечают, что признание Болонской Декларацией необходимости перехода к двухцикловой системе вызвало к жизни комплексную реструктуризацию европейской системы высшего образования. Все министры принимают на себя обязательства начать внедрение двухцикловой системы к 2005 году.

Министры подчеркивают необходимость упрочения достигнутых результатов, облегчения понимания и принятия новых квалификаций путем расширения диалога внутри учебных заведений, а также между высшими учебными заведениями и работодателями.

Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также обязуются разработать всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

Внутри таких структур степени должны иметь определенные уровни результатов. Степени первого и второго циклов должны иметь различную

ориентацию и профили, с тем чтобы удовлетворить все многообразие личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда. Степени первого цикла ступени должны обеспечивать доступ, как это определено Лиссабонской Конвенцией по признанию, к программам второго цикла. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре.

Министры предлагают Группе по контролю за реализацией Болонского процесса изучить возможности соединения сокращенного курса высшего образования с первым циклом структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

Министры заявляют о своем стремлении всеми имеющимися средствами добиваться равной доступности высшего образования для всех людей на основании их способностей.

#### **Расширение мобильности**

Мобильность студентов, преподавателей и административного персонала является основой для создания Европейского пространства высшего образования. Министры подчеркивают важность мобильности для академической, культурной, равно как и для политической, социальной и экономической сферы. Они с удовлетворением отмечают, что с момента последней встречи объемы мобильности возросли, в частности, благодаря значительной поддержке со стороны программ Европейского Союза. Министры выражают готовность предпринять необходимые шаги для улучшения качества и наполнения статистических данных, отражающих мобильность студентов.

Министры подтверждают свои намерения направить все усилия на устранение препятствий к мобильности в пределах Европейского пространства высшего образования. В целях расширения мобильности студентов Министры предпримут необходимые шаги по обеспечению перевода национальных ссуд и грантов.

#### **Введение системы кредитов**

Министры подчеркивают важную роль Европейской системы переноса кредитов (ECTS) для улучшения мобильности студентов и развития международных программ обучения. Они отмечают, что ECTS все в большей мере становится общим базисом для национальных кредитных систем. Министры поощряют дальнейшие усилия, направленные на то, чтобы ECTS стала не только системой переноса кредитов, но и системой их накопления, которая по мере своего развития будет согласованно использоваться в возникающем Европейском пространстве высшего образования.

### **Признание степеней: Принятие системы удобочитаемых и сравнимых степеней**

Министры подчеркивают важность Лиссабонской Конвенции по признанию, которая должна быть ратифицирована всеми странами, участвующими в Болонском процессе, и призывают сети ENIC и NARIC, а также компетентные национальные органы способствовать реализации положений Конвенции.

Министры поставили цель, чтобы, начиная с 2005 года, каждый студент, завершающий обучение, автоматически и бесплатно получал Приложение к Диплому. Оно должно быть выполнено на одном из наиболее распространенных европейских языков.

Министры обращаются к высшим учебным заведениям и работодателям с призывом шире использовать Приложение к диплому, которое обеспечивает лучшую прозрачность и гибкость систем степеней высшего образования, чем облегчает трудоустраиваемость и способствует академическому признанию для целей дальнейшего обучения.

### **Высшие учебные заведения и студенты**

Министры приветствуют приверженность высших учебных заведений и студентов Болонскому процессу и признают, что в конечном итоге только активное участие всех заинтересованных сторон в этом процессе может обеспечить ему долговременный успех.

Сознавая важность вклада в экономическое и общественное развитие, который могут внести сильные учебные заведения, Министры признают, что учреждения образования должны иметь право принимать решения, касающиеся их внутренней организации и управления. Министры далее призывают высшие учебные заведения способствовать тому, чтобы реформы были полностью интегрированы с основными институциональными функциями и процессами.

Министры отмечают конструктивное участие студенческих организаций в Болонском процессе и подчеркивают необходимость постоянного привлечения студентов к дальнейшей работе с самых ранних ее стадий.

Студенты являются полноправными партнерами в управлении высшим образованием. Министры отмечают, что в Европейском пространстве высшего образования, в основном, приняты национальные правовые нормы, гарантирующие участие студентов. Министры также призывают учебные заведения и студенческие организации определить пути расширения реального участия студентов в управлении высшим образованием.



Министры подчеркивают необходимость обеспечения оптимальных условий учебы и быта студентов, с тем чтобы они могли успешно завершить свое образование за соответствующий период времени без каких-либо препятствий, связанных с социальными или экономическими условиями жизни. Они также считают необходимым получение достаточного количества сравнительных данных по социальному и экономическому положению студентов.

### **Развитие европейского измерения в высшем образовании**

Министры констатируют, что в соответствии с Пражскими инициативами в настоящее время разрабатываются дополнительные учебные модули, курсы и программы с европейским содержанием, ориентацией и организацией.

Они отмечают, что в различных странах Европы высшие учебные заведения выступили с инициативой по объединению академических ресурсов и культурных традиций в целях разработки интегрированных учебных программ и совместных степеней, присуждаемых на первом, втором и третьем уровнях.

Министры видят необходимость в том, чтобы гарантировать продолжительный период обучения за рубежом по программам на соискание совместных степеней, а также обеспечить лингвистическое многообразие и обучение языкам, с тем чтобы студенты могли наиболее полно реализовать свой потенциал европейской идентичности, гражданства и трудоустройства.

Министры выражают готовность устранить правовые преграды на национальном уровне, мешающие учреждению и признанию таких степеней, а также активно поддержать разработку и обеспечение адекватного качества интегрированных учебных программ на соискание совместных степеней.

### **Улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования**

Министры выражают согласие, что необходимо улучшить привлекательность и открытость европейского высшего образования. Они подтверждают свою готовность к дальнейшей разработке стипендиальных программ для студентов из третьих стран.

Министры заявляют, что транснациональные обмены в высшей школе должны осуществляться на основе академического качества и академических ценностей и выражают согласие работать во всех соответствующих фо-

румах. При благоприятных обстоятельствах такие форумы должны проходить с участием социальных и экономических партнеров.

Министры поддерживают сотрудничество с другими регионами мира путем проведения семинаров и конференций по Болонскому процессу с представителями этих регионов.

### **Образование в течение всей жизни**

Министры подчеркивают важность вклада высшей школы в реализацию идеи образования в течение всей жизни. Они предпринимают шаги, чтобы национальные стратегии их государств были направлены на воплощение этой идеи, и побуждают высшие учебные заведения и все заинтересованные стороны к расширению возможностей ОТВЖ на уровне высшего образования, включая признание образования, полученного ранее. Они подчеркивают, что такая деятельность должна быть неотъемлемой частью работы высшей школы.

Министры призывают специалистов, разрабатывающих структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования, охватить широкий ряд гибких путей, методов и возможностей обучения, а также соответствующим образом использовать кредиты ECTS.

Они подчеркивают необходимость предоставить всем гражданам возможность, в соответствии с их стремлениями и способностями, получать необходимые им знания в продолжение всей жизни, включая обучение в высшей школе.

### *Дополнительные действия*

#### **Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство – два краеугольных камня общества, основанного на знаниях**

Сознавая необходимость более близкого сотрудничества между ЕПВО и ЕИП в Европе Знаний и считая научные исследования неотъемлемой частью высшего образования для всех европейских стран, Министры полагают целесообразным продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования и включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла. Они также подчеркивают важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества европейского высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности. Министры призывают к расширению мобильности на докторском и последоктор-

ском уровнях и призывают заинтересованные высшие учебные заведения расширять сотрудничество в области подготовки докторов и молодых исследователей.

Министры предпримут все необходимые усилия, чтобы сделать европейские высшие учебные заведения еще более привлекательными и эффективными партнерами. В связи с этим Министры призывают высшие учебные заведения усилить роль научных исследований и добиваться того, чтобы они шли в русле технологического, социального и культурного развития и отвечали потребностям общества.

Министры понимают, что существуют препятствия, мешающие достижению вышеуказанных целей, которые высшие учебные заведения не могут устранить, опираясь только на собственные силы. Для этого требуется мощная поддержка, в том числе финансовая, и принятие соответствующих решений на уровне национальных правительств и европейских органов.

И, наконец, Министры считают, что необходимо оказать поддержку процессу создания сетей на уровне докторантур в целях развития наивысшей ступени образования и превращения ее в один из знаков качества европейского пространства высшего образования.

### **Подведение итогов**

Учитывая цели, намеченные к 2010 году, необходимо организовать систему, позволяющую оценивать успехи в реализации Болонского процесса. Подведение промежуточных итогов позволит получать надежную информацию о реальном ходе процесса, а при необходимости даст возможность внести соответствующие коррективы.

Министры поручают Группе по контролю за реализацией Болонских реформ организовать процесс оценки результатов к Саммиту 2005 года и взять на себя ответственность за подготовку подробных отчетов о достижениях и решениях приоритетных промежуточных задач, намеченных на следующие два года:

- обеспечение качества
- двухцикловая система
- признание степеней и периодов обучения

Участвующие страны должны быть готовы предоставить необходимую информацию для исследований по высшему образованию, касающихся целей Болонского процесса. Необходимо обеспечить более широкий доступ к базам данных по проводимым исследованиям и полученным результатам.

### *Дальнейшие шаги*

#### **Новые члены Европейского пространства высшего образования**

Министры считают необходимым изменить параграф Пражского Коммюнике, касающийся заявок на членство, следующим образом:

Страны, подписавшие Европейскую Конвенцию по культуре, могут присоединиться к Европейскому пространству высшего образования при условии, что они выражают готовность реализовать цели Болонского процесса в собственных системах высшего образования. В их заявках должно быть указано, каким образом они будут воплощать в жизнь принципы и цели декларации.

Министры принимают решение удовлетворить просьбу о присоединении к Болонскому процессу Албании, Андорры, Боснии и Герцеговины, Ватикана, России, Сербии и Черногории, бывшей Югославской республики Македонии и приветствуют эти государства в качестве новых членов, вместе с которыми общее число европейских стран, участвующих в процессе, теперь достигает 40.

Министры признают, что участие в Болонском процессе предполагает осуществление значительных изменений и реформ во всех странах, подписавших Декларацию. Они выражают согласие оказать поддержку новым членам движения в осуществлении этих изменений и реформ, сделав их частью общих дискуссий и помощи, которые предусматриваются Болонским процессом.

#### **Контролирующая структура**

Министры поручают решение всех проблем, поставленных в Коммюнике, общий надзор за ходом Болонского процесса и подготовку следующей встречи Министров Группе по контролю. В состав этой группы войдут представители Европейской Комиссии и всех стран-участников Болонского процесса, а также представители Совета Европы, EUA, EURASHE, ESIB, UNESCO/CEPES в качестве членов с совещательным голосом. Председателем данной группы, созываемой, как минимум, дважды в год, является страна, председательствующая в ЕС, а заместителем председателя – страна-организатор следующей Конференции Министров высшего образования.

Совет, также возглавляемый представителем страны, председательствующей в ЕС, контролирует работу в период между совещаниями Группы по контролю. В состав Совета входит Председатель, страна-организатор сле-

дующей встречи в качестве заместителя Председателя, предыдущий и последующий председательствующие в ЕС, три страны-участницы, избранные Группой по контролю на один год, Европейская Комиссия, а в качестве членов с совещательным голосом – Совет Европы, EUA, EURASHE и ESIB. Группа по контролю и Совет могут по своему усмотрению создавать специальные рабочие группы.

Общую поддержку работы контролирующих органов будет оказывать Секретариат, созданный страной-организатором следующей Конференции Министров.

На своем первом заседании после Берлинской Конференции Группа по контролю определит обязанности Совета и функции Секретариата.

#### **Программа работы на 2003-2005 годы**

Министры поручают Группе по контролю координировать действия по осуществлению Болонского процесса, предусмотренные настоящим Коммюнике, и подготовить отчет по ним к следующей встрече министров высшего образования в 2005 году.

#### **Дата и место проведения следующей Конференции**

Министры принимают решение провести следующую конференцию в городе Бергене, Норвегия, в мае 2005 года.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Присоединение Российской Федерации к Болонской декларации актуализирует многие вопросы, до этого «дремавшие» в нашей образовательной системе.

В силу особой значимости, коснемся в Заключении правовой достаточности российского законодательства для реализации Болонских целей. Это, во всяком случае, касается переопределения структуры ступеней высшего образования, включая аспирантуру как ступени высшего, а не послевузовского образования (вопрос о докторантуре как о возможном постдокторском уровне в европейском смысле – особый). Главное мы видим в том, чтобы наши высшие уровни послевузовского образования были понятны европейским университетам и рынкам труда, были конкурентоспособными (а не уготовленными лишь для «внутреннего» потребления) академическими и профессиональными степенями (не случайно, видимо, отдельные исследователи интеллектуальных процессов говорят сегодня о четвертичном и даже о шестеричном уровнях). Кстати, следует определиться, какого рода систему высшего образования мы все-таки имеем (унитарную? бинарную? тернарную?). Как различают наши законы «высшее образование» (термин, содержащийся в тексте ст. 43 Конституции Российской Федерации) и «высшее профессиональное образование», университетский (в классическом смысле) и неуниверситетский секторы высшей школы? Каким образом наши аспирантские программы идентифицируются в Европе (строго говоря, *структурированных аспирантских именно образовательных программ* у нас нет, но это нисколько не умаляет достоинств нашего подхода к «выращиванию» научных работников)? О докторатах наук и говорить не приходится – возможно это уникальный опыт образовательно-исследовательских программ, не вмещающихся в известную схему ISCEP–UNESCO.

Общеввропейский вектор движения – создание единого «докторского знака» в Европе. Нам следовало бы обсудить с авторитетными зарубежными экспертами: как они склонны идентифицировать наших кандидатов наук? Это важно не столько для целей формирования Европейского пространства высшего образования, сколько для построения единого общеевропейского исследовательского пространства.

Далее – о совместных степенях. В Европе все более полно очерчиваются признаки совместных степеней:

- «– программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими высшими учебными заведениями;
- студенты из каждого участвующего вуза изучают часть программ в других вузах;
- пребывание студентов в других вузах имеет сопоставимую продолжительность;
- периоды обучения и экзамены в партнерских вузах признаются полностью и автоматически;
- преподаватели из участвующих вузов также образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- по завершении полной программы студенты получают либо национальные степени каждой участвующей стороны, либо степень (а фактически неофициальное «свидетельство» или «диплом»), присуждаемую этими странами совместно» (см. раздел 5.2.).

Примем во внимание многоцелевую направленность совместных степеней как механизма обеспечения качества высшего образования, признания, прозрачности систем, мобильности, сближения, трудоустраиваемости и др. Как связываются национальные (отечественные) Перечни направлений (специальностей) подготовки и отечественные квалификации с совместными степенями? Как использовать кредитную систему ECTS или совместимую с ней для измерения «академических единиц» совместных степеней? Какой языковой режим выбирать для разработки и реализации образовательных программ на получение совместных степеней (нельзя же в самом деле позволить все дело свести к англоязычному образованию – мы и с русским языком подарили человечеству многих гениев поэзии, литературы, философии, выдающихся, всемирно признанных деятелей науки)? Не тормозит ли наша законодательная российская база продвижение в этом направлении?

Развитие отечественного образовательного законодательства, регулирующего высшее образование, по нашему мнению, может идти по пути расширения правовых рамок для *полного исполнения российской стороной обязательств, наложенных на нее ратификацией Лиссабонской конвенции* и для снятия правовых преград в целях развертывания в России Болонских реформ. В том числе:

- как на законодательном уровне решить вопросы об академическом и профессиональном признании дипломов, полученных через транснациональное образование?

- какими должны быть процедуры, определяющие апелляции по проблемам признания или непризнания академических и профессиональных компетенций граждан России и других стран?
- следует ли возводить систему ECTS в ранг юридического требования?
- каким образом переориентировать систему финансирования вузов, основанную на результатах (разумеется, система Государственных именных финансовых обязательств (ГИФО), читай: «ваучер», ничего общего не имеет с европейской практикой финансирования по результатам)?
- как выстроить систему взаимодействий между отечественной и европейской аккредитацией и оценкой качества высшего образования?
- как высшее образование (с помощью каких механизмов) «перенести» на признание и кредитные системы в контексте образования в течение всей жизни (переопределение квалификаций; структурные параметры; элементы каждой отдельной и любой квалификации... Это необходимо для признания последних независимо от того, где они получены: в системах формального, неформального или информального образования или, как говорят, признание, оценка и аккредитация прошлого опыта)?
- как узаконить применение в России Diploma Supplement (и надо ли это делать)?
- в каком направлении развивать отечественные процедуры аттестации и аккредитации: как ориентированные на «прошлое» (соответствие/несоответствие) или на «будущее» (т.е. стимулирование развития высшего образования)?
- каким образом расширять мобильность преподавателей и студентов, включая «переносимость» ссуд, грантов, а также решение вопросов о медицинском страховании и пенсионном обеспечении?
- в какой мере многоуровневость высшего образования нашла отражение в трудовом законодательстве?

Нельзя отрицать, что продвижение Болонских реформ в России требует изменения ее правового поля в соответствии с принципами Болонской декларации.

Болонский процесс относится к числу не только жизнеспособных, но и интенсивно развивающихся реалий сегодняшнего дня. Главное: он начинает проникать в самую чувствительную среду – непосредственно в высшие учебные заведения. Пожалуй, если воспользоваться образом, его можно сравнить с быстро растущим эвкалиптом. Корнем его является Болонская



декларация. Развивающийся ствол – это веховые конференции министров Болонья (1999) – Прага (2001) – Берлин (2003) – Берген (2005). Умножающиеся ветви – крупные Болонские семинары, имеющие в основном концептуально-методологическую направленность. Мелкие веточки – семинары по отдельным проблемам и темам. Листьям можно уподобить вузы, преподавателей, студентов, кафедры и факультеты. Корневая система и крона взаимосвязаны единой функцией взаимообеспечения.

Исследование Болонского процесса носит перманентный характер, призван в устанавливающемся «восходящем» потоке реформ удерживать в поле своего зрения преобразования на уровне отечественных вузов, не снижая своего интереса к общефедеральным и отраслевым (секторальным) уровням.

В качестве иллюстрации динамичного и насыщенного движения Болонских реформ в Европе приводим календарно-тематический план Болонских семинаров.

## Болонские семинары 2004–2005.

towards the european higher educaion area  
**BOLOGNA PROCESS**

Обозначение шрифтом

Семинары, включенные в рабочую программу

Группы по контролю за Болонским процессом

Другие Болонские семинары

Прочие, представляющие интерес, семинары

15–16 апреля 2004, Вена, Австрия

«Восточно-европейские университеты, их институциональная структура и практика руководства в контексте новых требований обеспечения качества», организован ЮНЕСКО

25–28 апреля 2004, Льеж, Бельгия

«Европа знаний 2020 – Концепция университета, базирующегося на исследованиях и новаторстве», организован Европейским Советом

6–7 мая 2004, Стокгольм, Швеция

«Совместные степени – дальнейшее развитие»

13–14 мая 2004, Киев, Украина

«Высшее образование на Украине и Болонский процесс», организован ЮНЕСКО–СЕРЕС

4–5 июня 2004, Гент, Бельгия (Фламандская община)

«Болонья и вызовы электронного и дистанционного образования»

14–15 июня 2004, Дрезден, Германия

«Обучение химии в европейском высшем образовании»

1–2 июля 2004, Эдинбург, Великобритания

«Результаты обучения»

28–30 июля 2004, Сантандер, Испания

«Оценивание и аккредитация в рамках Европы»

2–5 сентября 2004, Бухарест, Румыния

«Этические и моральные аспекты высшего образования и науки в Европе», организован ЮНЕСКО–СЕРЕС/EAASH

23–24 сентября 2004, Страсбург, Франция

«Ответственность общества за высшее образование и исследования», организован Советом Европы

11–12 октября 2004, Ноордвийк, Нидерланды

«Мобильность»

18–19 октября 2004, Гамбург, Германия

«Открытость миру: Внешнее измерение Европейского пространства высшего образования»

22–23 октября 2004, Словения

«Трудоустраиваемость и ее связь с целями Болонского процесса»

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

4–6 ноября 2004, Варшава, Польша

«Новое поколение законов и стратегических документов по высшему образованию: их сущность в контексте Болонского процесса», организован Институтом общества знаний ЮНЕСКО–СЕРЕС в сотрудничестве с EUA, Советом Европы и Конференцией ректоров академических школ Польши (KRASP)

25–26 ноября 2004, Санкт-Петербург, Россия

«Степень бакалавра: Что это такое?»

3–4 декабря 2004, Латвия

«Совершенствование системы признания»

13–14 января 2005, Дания

«Европейская структура квалификаций»

27–29 января 2005, Франция

«Социальное измерение высшего образования в условиях мировой конкуренции»

3–5 февраля 2005, Зальцбург, Австрия

«Докторские программы для европейского общества знаний»

14–15 февраля 2005, Польша

«Сотрудничество между аккредитационными агентствами»

17–18 марта 2005, Бонн, Германия

«Мобильность студентов в Европейском пространстве высшего образования 2010»

апрель 2005, Варшава, Польша

«Частное высшее образование в Европе: его роль и функционирование в контексте Болонского процесса», организован ЮНЕСКО–СЕРЕС/LKAEM

8–10 сентября 2005, Бонн, Германия

«Институциональные, национальные и международные ответы на вызовы рынка труда: профессиональная составляющая массового высшего образования», организован ЮНЕСКО/UNEVOC–СЕРЕС/ILO/ЕС/ETF/CEDEFOR

Лучший критерий меры (глубины и масштабности) вхождения России в Болонский процесс – стратегические интересы страны. Отнюдь не для целей встать «вровень с Европой». У России должно быть достойное место в мире, а не только на европейском континенте. Никаких других оснований для быстрого (постепенного) осуществления Болонской реформ в России нет и быть не может!