

В.И. Байденко

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Курс лекций

Москва ■ Логос ■ 2004

УДК
ББК

В.И. Байденко
БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КУРС ЛЕКЦИЙ. – М.: Логос, 2004. – 175 с.

ISBN

Освещается Болонский процесс как основа интеграции европейских стран в сфере высшего образования. Раскрываются его истоки, связь с мировыми тенденциями и процессами, роль в становлении единой Европы. Особое внимание уделяется тем преобразованиям, которые должны быть осуществлены в отечественной высшей школе в связи с присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу в сентябре 2003 года. Излагаемый материал основан на авторитетных источниках: международных соглашениях и декларациях, материалах совещаний министров высшего образования европейских стран, конференций деятелей высшей школы, публикациях видных ученых.

Для ректоров и проректоров высших учебных заведений, руководителей и специалистов аппарата управления ими. Представляет интерес для широких кругов научно-педагогических работников и студентов вузов.

ISBN 5-7563

УДК 378:001.
ББК 74.04

© Байденко В.И., 2004.

© Логос, 2004.

ВВЕДЕНИЕ

Каждый, кто в последние годы в той или иной мере оказывается вовлеченным в «болонскую тематику», не может не видеть возрастающего интереса к ней у представителей самых различных кругов российского академического сообщества. Не раз мои коллеги побуждали меня к написанию заметок по поводу Болонских реформ, что и привело к появлению на свет этой книги.

Болонский процесс – это не идиллическая гармония однонаправленного и синхронизированного движения. Да он и по своей философии не может быть таковым. Это движение от сопоставимости к совместимости; от общности действий – к единым действиям; от способов приспособления к истинным и глубоким изменениям [3].

Поставив во главу угла сохранение всего богатства образовательного ландшафта Европы, он в то же время с неизбежностью включает в себе тенденцию к известной унификации, даже если последнюю интерпретировать как «упорядоченное многообразие». Реальности Болонских реформ в достаточной степени изобилуют как примерами ускоренного реформирования национальных систем, так и свидетельствами осторожного, если не отчужденного отношения к ним. Гармонизированный характер европейского пространства высшего образования усматривают не во всеобщем (панъевропейском) стандарте качества, не в единообразном содержании образования, а в сближении принципов и подходов, в подобии структур, конфигураций, целей и средств. Но сохраняется вопрос: какие сегодня ценности и концепции высшего образования в странах Евросоюза являются общими, а какие из них разделяют страны, удаляют их друг от друга [1]?

А что же в российском академическом мире? Большинство преподавателей вузов имеют весьма поверхностные сведения о Болонских реформах с 19 сентября 2003 г., осуществляемых уже в сорока странах. Студенты черпают информацию со страниц Интернета (в лучшем случае) или из интервью с отдельными персонами. При

этом будем помнить (с первых слов этих заметок), что профессорско-преподавательский состав и студенчество – главные действующие субъекты Болонского процесса. Если, разумеется, понимать его не как реформы «верхов», а как преобразования, идущие «снизу», то есть не в логике «нисходящего процесса», но в логике «восходящего процесса». Вуз – центральное звено Болонских реформ. По замечанию одного из западных экспертов, как об этом свидетельствует Сибилла Райхерт (Sybille Reichert) и Кристиан Таух (Christian Tauch), Болонский процесс без вузов, все равно, что шекспировский Гамлет без принца [7].

Впрочем, в России очевидны пять настроений. Не могу назвать их позициями, так как таковые обычно определяются на основе довольно обстоятельного знания существа дела (дьявол, как известно, прячется в деталях). Эти настроения сводятся к следующему:

1. «Мы раньше всей Европы в Болонском процессе, еще с момента введения бакалавриата и магистратуры, т.е. многоуровневой архитектуры отечественной высшей школы» (заметим, что по этой странной логике можно рассматривать США как «предтечу» Болонского процесса, хотя Болонские реформы отнюдь не носят ни характера заимствования, ни проамериканской ориентации).
2. «Как можно скорее начинать Болонские преобразования» (как будто дело сводится к чему-то облегченно-инициативному, когда не следует утруждать себя осознанием ограничивающих факторов, будь-то, образно говоря, «сопротивляемость материала» или высокой степени профессионализм, востребованный от самих «реформаторов»).
3. «Следует проявлять осторожность и сдержанность, так как российское образование едва ли не образчик (остров) самого что ни есть классического, а потому достойного всяческого охранения, высшего образования в Европе (тем более в мире)».
4. «Подобает воздержаться от проведения, аналогичных Болонским реформам «переделок» в российской высшей школе, так как у нее свои приоритеты, свой ареал, свой путь модернизации» (если, заметим, кстати, последняя интерпретируется в грэфовском смысле, то надо сказать, что в реформировании организационно-экономической основы высшего образования мы и в самом деле из всех великих об-

разовательных систем Европы держим печальную «пальму первенства», да только забыв соотнести новую экономическую политику в сфере высшего образования со ст. 26 Всеобщей декларации прав человека или ст. 43 собственной же Конституции. А ведь реформы, и в образовании особенно, должны осуществляться честно...).

5. «Нам в принципе Болонские реформы и не нужны, но уж если интеграция в Европу – стратегическая линия, то можно заявить о присоединении к Болонской декларации, но оставить за собой право в любое время выйти из членства в «Болонском клубе» (благо, Болонская декларация – это не директивный документ, предписывающий обязательные действия, но всего только своеобразный «протокол о намерениях»»).

До конца ли мы осознаем, что, скажем, введение в российской высшей школе бакалавриата и магистратуры вызывалось скорее «предвосхищениями» и/или амбициями чиновников, нежели объективными запросами тогдашнего (да в известном смысле и нынешнего) российского общества. Для сравнения приведу Финляндию, которая почти синхронно с российской высшей школой создавала новую структуру степеней. Финами бакалавриат рассматривался с точки зрения более широкого участия в международных магистерских программах. Насколько припоминается, эту возможность наши реформаторы не обсуждали.

В период создания в Финляндии новых для этой страны типов вузов – политехнических – введение степени бакалавриата преследовало цель придать официальный статус для квалификации их выпускников (т.е. шли от квалификации к степени). В России в это же время начинался «бум» университетизации, когда обретение на вывесках и печатях магического слова «университет» наполняло иллюзией едва ли не волшебного преобразования отраслевого вуза в учебное заведение столь заманчивого западноевропейского (а по преимуществу американского) образца. И вышло совсем по-другому: мы искали (и до сих пор ищем) квалификационный эквивалент новой академической степени.

Финские коллеги, ратовавшие за новую степень, намеревались резко понизить уровень «незавершенного производства» – отсева студентов. В наши задачи это даже и входило. Многие из нас, с

упорством, достойным лучшего применения, до сих пор настаивают на вхождение наших абитуриентов в вуз по модели «бутылочного горлышка», а избыточная фундаментализация (отнюдь не для всех квалификаций необходимая) становится еще одним «чистилицем» теперь уже для студентов первых курсов.

В соседней Финляндии, с которой мы в ту пору (начало 90-х годов) проводили совместные семинары по вопросам новой структуры подготовки кадров (наши участники, видимо, слышали на семинарах лишь то, что, увы, оправдывало их реформаторский пыл) начинали свой эксперимент для целей ускорения процесса обучения в преддверии ожидающегося резкого повышения спроса на рабочую силу. В тогдашних российских условиях усиливался процесс экономической, промышленной стагнации.

Финны хотели посредством новой степени наладить новые связи образования с миром труда, с практической профессиональной деятельностью. Российская высшая школа (особенно инженерная) в те годы уже попадала в тиски «беспрактичного» обучения, когда прежние модели взаимоотношений вузов с «базовыми предприятиями» катастрофически быстро разрушались, а формирование новых оставалось весьма проблематичным. Наконец, бакалавр в интерпретации наших финских коллег закладывал основы для учреждения финских программ магистратуры. Пожалуй, это единственный пункт совпадения мотивации, хотя, кажется, ни в Финляндии, ни в России тогда еще не спрашивали на достаточно принципиальном и ответственном уровне: будет ли бакалавриат базовой степенью или только промежуточной ступенью для магистратуры? Да и сегодня, как отмечают западные аналитики, «вполне уместно задаться вопросом: предполагают ли формулировки Болонской декларации сделать степень бакалавра общей базовой степенью европейского высшего образования. В Декларации по этому поводу сказано следующее: «Учреждение системы, основанной на двух основных циклах – получение диплома и последипломном. Условием доступа ко второму циклу является успешное окончание первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет» [4].

Студенты во многих странах протестуют против сужения возможностей сразу же приступить к освоению образовательных программ магистерского уровня. Остается невнятной и реакция рынка труда на выпускников вузов со степенью бакалавра.

Но жизнь идет своим чередом. В российском обществе наблюдается повсеместное пробуждение интереса к болонским преобразованиям. Однако при этом нередко встречается с неадекватной интерпретацией их сути и причин, целей и механизмов. Порой взгляд коллег-соотечественников задерживается на внешних признаках сходства или облегченного восприятия «Болонского инструментария» (например, в том, что касается механического (арифметического) приспособления измеряемой в часах трудоемкости учебной работы студентов и нагрузки преподавателей к европейской кредитной системе). Опыт внедрения в некоторых вузах элементов Болонских реформ зачастую оборачивается дискредитацией самой «болонской идеи» и не отражает комплексного, системного и противоречивого в своей философии Болонского процесса.

Хотелось бы, чтобы в ходе Болонских реформ в России были сохранены те достоинства советской и российской модели высшего образования, которые признают и на Западе. И еще: выразусь в духе Питера Скотта, есть одно горячее желание, чтобы осмысление и проведение болонских преобразований привели к уменьшению энтузиазма определенной части нашего общества относительно свободного рынка и неolibеральной ориентации образовательной политики. России, наследующей традиции, просто не к лицу «коммерциализация, балансирующая на грани пиратства» [5].

В последние дни 2003 года, находясь в коротком отпуске на Псковской земле, я и решил на эти заметки. «Как их назвать?», – спрашивал я себя. И само собой придумалось: «Болонский процесс. Курс лекции». Этот жанр позволяет концентрировать изложенное вокруг наиболее важных тем и не обязывает к исчерпывающему освещению всего обширного круга проблем, связанных с Болонским процессом.

Буду стараться по возможности строго соблюдать принцип «бритвы Оккама»: «*Entium varietates non temere esse minuendas*» – «сущности не должны быть умножаемы сверх необходимости» или «бесполезно делать посредством многого то, что может быть сделано посредством меньшего».

Логика размещения материала, как непосредственно «болонского», так и (на первый взгляд) «околоболонского», следующая:

Лекция первая: Предыстория Болонского процесса.

- Лекция вторая:* Тенденции развития мирового и европейского высшего образования (предболонский период: 90-е годы).
- Лекция третья:* Глобализация, интернационализация, европеизация и высшая школа: контекст Болонских реформ.
- Лекция четвертая:* Сущность и цели Болонских реформ.
- Лекция пятая:* Европейская архитектура ступеней высшего образования.
- Лекция шестая:* Европейская система зачетных единиц (ECTS).
- Лекция седьмая:* Аккредитация (качество высшего образования как ключевая цель Болонского процесса).

Следует пояснить читателю, почему в рамках объявленной темы рассматриваются вопросы к ней, казалось бы, не имеющие непосредственного отношения: «глобализация и высшее образование», «интернационализация и европеизация высшей школы», «транснациональное образование».

Дело в том, что, *во-первых*, европейское высшее образование не может оставаться закрытым от внешнего (глобального, общемирового) воздействия образовательного пространства. Тенденции развития мировой высшей школы пронизывают своими силовыми потоками все национальные, региональные и межрегиональные (в смысле ЮНЕСКО) системы. *Во-вторых*, высшее образование все в большей мере (таковы, во всяком случае амбиции ВТО) вовлекается в сферу действия Генерального соглашения о торговле услугами (GATS). И здесь очень важно осознавать, что рынок образования остается весьма несовершенным и что поэтому должны быть заданы правила игры, в основе которых лежит понимание образования как одной из ведущих человеческих потребностей и как общественного блага (хотя одновременно и личного, несомненно) [6]. *В-третьих*, высшее образование не должно оказаться в стороне от процесса, именуемого глобализацией профессий. Наконец, *в-четвертых*, противоречивый характер глобализации, порождающий, между прочим, полярные оценки ее влияния на экономическую, социальную, политиче-

скую и культурную сферы, в любом случае актуализирует вопрос о роли университетов (высшего образования) в смягчении (амортизации) отрицательных сторон глобальных процессов, особенно в сфере культуры.

Болонские преобразования, естественно, выступают, с одной стороны, как европейский ответ на явление глобализации, с другой, – как способ сообщения высшему образованию его европейского измерения. Марик К. Ван дер Венде замечает, что «европейское образование столкнулось с угрозой, которая исходит от нетрадиционных и неевропейских провайдеров высшего образования, проникающих на европейский рынок через филиалы кампусов, виртуальные и другие организации» [4]. В рамках Болонских реформ следует гармонизировать национальные и межнациональные процессы обеспечения качества высшего образования, без чего все заявленные цели окажутся не более чем благодушной риторикой.

В качестве проектных заданий читателю в конце каждой лекции предлагается ряд вопросов или ситуаций, взятых из российского контекста. Разумеется, в ключе практико-ориентированного «Что делать?», дабы в 2010 году не участвовать в дискуссии на тему «Кто виноват?».

Лекции основаны на авторитетных и, как правило, оригинальных источниках докладов Европейской ассоциации университетов, выступлений известных европейских экспертов и исследователей, данных социологических опросов, проводимых в рамках Болонских реформ, публикаций журнала «Высшее образование в Европе» и др. Именно поэтому лекции изобилуют именами, цитатами, пересказанными мыслями, сносками.

Появлением этих заметок я обязан своим коллегам по Исследовательскому центру проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета), работникам Управления международного образования и сотрудничества и Департамента содержания высшего образования Минобразования России, представителям Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, Московского педагогического государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета, Новосибирской академии государственной службы, Новосибирского государственного технического университета, Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого,

Российского нового университета, Института им. Е. Дашковой, Санкт-Петербургского морского технического университета, Российского университета дружбы народов, Государственной финансовой академии – всем авторитетным коллегам (в первую очередь – проректорам по учебно-методической работе), с кем в разное время в последние два года довелось обсуждать острую тему присоединения России к Болонской декларации.

Многие плодотворные идеи было почерпнуто мною у весьма компетентных исследователей Болонского процесса Л.С. Гребнева, Г.А. Лукичева, В.С. Сенашенко, В.М. Филиппова, В.Н. Чистохвалова, Е.В. Шевченко и др. Будем помнить, что с деятельностью Владимира Михайловича Филиппова связаны два принципиальных акта России: присоединение к Лиссабонской конвенции и подписание Болонской декларации.

Неизменную поддержку в исследовании Болонских реформ я и мои коллеги получали от ректора Московского института стали и сплавов (технологического университета) профессора Ю.С. Карабасова и проректора этого вуза В.П. Соловьева.

Для автора было весьма полезным обсуждение «болонской темы» с учеными из Республики Беларусь В.И. Воскресенским, А.В. Макаровым, В.И. Стражевым и др., а также с Украины – М.Ф. Степко, К.М. Левковским, В.Л. Петренко и др.

И как при написании своей первой брошюры «Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы» [2], я продолжал получать профессиональный и интеллектуальный импульс от моих западноевропейских коллег по совместной деятельности в рамках проекта «Развитие образовательных связей и инициатив в области высшего и профессионального образования» (Делфи-I и Делфи-II) – прежде всего от европейского руководителя проекта Делфи II Вольфганга Ройтера (см. веб-сайт: <http://www.delphi-project.ru>), представителей университетов Германии, Италии, Нидерландов, Великобритании, Мексики и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахола Сакари, Месикаммен Яни.* Болонский процесс и его влияние на высшее образование Финляндии//Высшее образование в Европе. 2003. № 2.

2. *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. *Барблан Андрис.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
4. *Ван дер Венде, М.* Болонская декларация: расширение доступности и усиление конкурентоспособности высшего образования в Европе//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
5. *Скотт Питер.* Размышляя о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
6. Bologna Follow – UP Seminar «Exploring the social Dimensions of the European Higher Education Area». Athens, Greece, 19–20 February 2003.
7. Trend III. Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe, Execute Summary Sybille Reichert and Christian Tauch.

ЛЕКЦИЯ ПЕРВАЯ ПРЕДЫСТОРИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

План лекции

1. ВВЕДЕНИЕ
2. ПРОЦЕССЫ И ТЕНДЕНЦИИ АЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ ДО КОНЦА 90-х ГОДОВ И ЭТАПЫ ПРЕДЫСТОРИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
3. ВЫВОДЫ
4. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
5. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ
6. ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

В журнале Санкт-Петербургского государственного университета № 1(3623) за январь 2003 г. материал о проводимом по инициативе ректора университета Л.А. Вербичкой международном семинаре появился под рубрикой «На тебе сошелся клином Старый Свет. Болонский процесс пробивает себе дорогу сквозь российские снега. Маниловщина или поиск себя?».

Оставим на совести редактора манеру автора изложения, но заметим, однако, что Болонский процесс по своим срокам (до 2010 г.), целям и реальному его протеканию может оказаться и общеевропейской маниловщиной.

Известно, что реформирование систем образования – это процесс «длинных волн», и многие исследователи полагают, что временные параметры реформ не могут быть менее 20 лет при соот-

ветствующих благоприятных обстоятельствах и единстве воли государства, гражданского общества и академической среды.

Напомним также друг другу весь драматизм исхода обсуждения проекта Европейской конституции в декабре 2003 г., когда еще не члены ЕС, равно как и отдельные давнишние его участники, проваляли ее принятие¹. И без излишнего самодовольства согласимся, что предлагаемый диагноз «поиск самих себя» как бы вовсе не приличествует такой великой образовательной культуре, как российская, а всякая система образования не может оставаться неизменной, если вокруг все меняется [8].

2. ПРОЦЕССЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ ДО КОНЦА 90-Х ГОДОВ И ЭТАПЫ ПРЕДЫСТОРИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Предыстория и исторический фон Болонского процесса проливают свет на его причины, направленность, цели и задачи. Заметим, например, что двухступенчатая (и даже трехступенчатая) структура высшего образования появилась задолго до подписания Болонской декларации и стала господствующей в странах англосаксонской традиции. Такой инструмент академической мобильности, как ECTS, вырабатывался в рамках программы ERASMUS и др. Приложение к диплому (Diploma supplement) создавалось с 1996 г. специальной рабочей группой, организованной по инициативе Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО/CEPES и включавшей в себя специалистов по признанию документов об образовании, представителей высших учебных заведений, Конфедерации союза ректоров и трех организаций-спонсоров [3, с. 155].

Что положено в основу периодизации предболонского периода? Динамика интеграции западноевропейских стран: от периода начального осмысления необходимости и проблем объединения до фактиче-

¹ Сакари Ахола и Яни Месикяммен [1] не в качестве сторонних наблюдателей пришли к выводу о том, что, «несмотря на предполагаемую постмодернистскую дезинтеграцию национального самосознания, на его место, по крайней мере на сегодняшний момент, не пришло более широкое сознание общей принадлежности к Европе. Евровыборы и различные “свробарометры” еще раз обнаружили неприятную правду: туманная идея “европейскости” еще далеко не укоренилась в умах обывателей Евросоюза» [9].

ского начала общеевропейской структурной реформы высшего образования. Курт де Вит и Джеф Верховен выделяют три этапа в политике высшего образования Европы [3, с. 24]. Но еще до начала первого этапа если не возникают интеграционные процессы, то, во всяком случае, появляется осознание прихода их времени. На первых порах – в лице деятелей Соединенного Королевства.

У. Черчилль, хорошо понимавший, что «каменный век может вернуться на сияющих крыльях науки», уже в 1947 г. выступил с инициативой формирования Международного комитета по борьбе за объединение Европы. В 1949 г. создается Совет Европы, а в 1955 г. проводится первая встреча ректоров в Кембридже. Годы 1959 (Дижон) и 1964 (Геттинген) ознаменовались обсуждением вопроса: «В чем именно должно заключаться обучение студентов как европейцев в гуманитарных и социальных науках?» В период формирования Общего рынка зарождается идея гражданской ответственности национальных университетов в части их вклада в дело консолидации Европы².

Год 1964 характеризуется появлением первых признаков массового высшего образования³, а студенческие волнения 1968 г. (кстати, особенно интенсивные в Болонье) стали провозвестниками *новой реальности* высшей школы, интенсивного обновления ее целевых, содержательных, организационных, социально-ролевых установок. Болонскому университету – *alma mater* всех европейских университетов – выпала особая роль в процессе возрождения академической солидарности Европы. В 1969 г. проведена четвертая Ассамблея, выработавшая новое понимание автономии и роли высшей школы в решении вопросов науки и профессионализации высшего образования. В 1974 г. пятая Генеральная Ассамблея CRE, проходившая в Болонье, приняла решение о расширении состава ее членов за счет восточноевропейских стран.

² Происходит как бы возвращение идеи общеевропейской миссии средневекового университета, трансформированной после заключения Всестороннего мира в 1648 г. в идею и модель национального университета, выполняющего роль активного субъекта именно государственного и национального строительства.

³ На 27-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО (ноябрь 1993 г.) было принято определение, согласно которому под высшим образованием понимаются «все виды учебных курсов, подготовки или подготовки для научных исследований на последнем уровне, предоставляемых университетами или другими учебными заведениями, которые признаны в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными властями» [4, с. 19].

На 1966 г. приходится почти одновременно два события. Первое – начало процесса экономического и валютного объединения. Второе – возникновение CRE (в которую на начальном этапе вошли и советские университеты, впоследствии вышедшие из ее состава в связи с явно выраженной прозападной ориентацией CRE). Многие деятели высшей школы Европы начали склоняться к организации Ассоциации европейских университетов.

I этап: 1971–1982 гг.

Таким образом, как свидетельствуют западные исследователи, к 1971 г. налицо два состояния в Европе: с одной стороны, сохраняющаяся культурная, социальная, экономическая и этническая напряженность, с другой – возникновение возможности перехода к новому европейскому сознанию и постепенному пестованию истинно европейского духа, в чем главная роль отводилась университетам.

Год 1971 отмечен встречей министров образования ряда европейских государств, обсудивших пять проблем:

- а) взаимное признание дипломов о высшем образовании;
- б) учреждение первого европейского университета нового (общеевропейского) типа;
- в) кооперацию в области среднего и послесреднего образования;
- г) создание Европейского центра развития образования;
- д) организацию внеакадемических институций высшей школы.

Фердинанд Мертенс (Ferdinand Mertens) и Франс де Вильдер (Frans de Vijlder) говорят о том, что «в 1976 г. была предпринята первая программа действий, которая содержала шесть пунктов, касающихся высшего образования: доступ в вузы, признание дипломов, совместные учебные программы, краткие курсы подготовки, информационная политика и Европейский университет» [14].

Черты (признаки) первого этапа. К ним можно причислить (на основе изысканий европейских экспертов):

- резкое возрастание студенческих континентов, ознаменовавшее собой переход высшего образования (по классификации М. Трой) из элитарного в массовое [16];

- заметное снижение в ряде стран объемов государственного финансирования высшего образования;
- разрушение традиционных вузовских структур;
- стремление к возрождению академической кооперации;
- расширение экспансии американской модели высшего образования⁴ (заметим, что в российской высшей школе привнесение в нее некоторых признаков этой модели, как и тенденций в целом, стало едва ли не сущностной стороной реформы отечественного высшего образования в начале 90-х годов);
- появление первых признаков «академического капитализма»⁵.

II этап: 1983–1991 гг.

Начало этому этапу, как это не покажется странным российскому читателю, было положено рядом процессов в Европейском суде. Прежде всего предметом разбирательств стало положение о том, что студенты из разных стран имеют одинаковые права. В эти годы принимается ряд меморандумов относительно мобильности студентов, преподавателей и исследователей, а так же разворачиваются программы COMETT, ERASMUS, SOCBATES, LINGUA, TEMPUS, COLUMBUS, COPERNICUS и др. Все они подчинены одной цели – наращиванию потенциала интеграции Европы. В условиях массового высшего образования наблюдается «переопределение» университета и всей высшей школы. По остроумному образу Ф. Кумбса, «это можно сравнить с превращением специализированного магазина подарков для состоятельной публики в универмаг для массового покупателя с самыми различными вкусами и средствами, в котором еще имеется отдел удешевленных товаров для бедноты» [8, с. 125]. Происходит также эволюция социальной функции университетов. Про-

⁴ Кларк выделяет следующие ее черты. Во-первых, огромные по тому времени масштабы высшего образования; во-вторых, регулирование высшей школы по преимуществу механизмом конкуренции; в-третьих, высокая институциональная инициатива; в-четвертых, многообразие типов и видов образовательных учреждений высшего и послесреднего образования при разнообразии их организационно-правовых форм; в-пятых, значительная степень децентрализации (следование так называемой доктрине многих хозяев); в-шестых, главенствующая роль в управлении высшими учебными заведениями общественных ассоциаций и объединений, когда «ассоциации держат в страхе бюрократов» [11].

⁵ Термин «академический капитализм» принадлежит Шейле Слотеру и Лэри Лесли (об этом ниже – в третьей лекции).

цессы интеграции Европы, естественно, приобрели как «еврократов», так и «евроскептиков» (что и сегодня характерно для сторонников и противников Болонского процесса).

Складываются пять направлений реформирования европейского высшего образования:

- происходит урезание образовательной части национальных бюджетов;
- все большее распространение получает менеджизм, согласно которому расширяется состав субъектов, оказывающих активное воздействие на образование; последнее становится открытой системой, управление которой осуществляется по результатам с акцентом на ценностях предпринимательства (при этом, разумеется, предпочтение отдается не реактивному, но стратегическому креативному менеджменту);
- усиливается ориентация системы высшего образования на эффективность, подразумевающую сокращение расходов и отсевов студентов;
- наблюдается переход к практике принудительного контрактирования вузов;
- вводятся новые подходы к оценке их деятельности, смещающиеся от оценки целей к оценке результатов (это, в свою очередь, предполагает использование методов управления и финансирования, рассчитанных на высокий уровень автономии вузов) [6].

В сентябре 1988 г. в Болонье основывается форум «Университет промышленности при активном содействии компании “Фиат”».

Черты (признаки) второго этапа. Наряду с усилением сплочения европейского сообщества в указанные годы происходят следующие процессы:

- обостряется проблема диалектического совмещения традиции и обновления, здорового консерватизма образовательной системы и ее открытости прогрессивным инновациям (от высшего образования все более требуется его восприимчивость к современным идеям и тенденциям

модернизации, т.е. возрастание его роли как рычага развития общества) [6];

- усиливаются социальный диалог и социальное партнерство высшего образования с экономикой и миром труда (уже в Исполнительный комитет CRE входят 11 представителей ведущих компаний) [9]. Но при этом, как гораздо позже заметил Мирча Малтица [9], «высшее образование должно всегда на шаг опережать социальные и экономические реалии, вряд ли можно ожидать готовности к переменам в обществе, где высшее образование большей частью консервативно. Можно говорить о некоем состязании между двумя видами конкурентоспособности, но не об истинной конкурентоспособности образования. Логика развития социального диалога и социального партнерства заключается в системном подходе к образованию, согласно которому как высшее образование, так и общество выступают системами обучения», и в этом смысле «впервые можно говорить о безоговорочном принятии тезиса о том, что экономические подсистемы общества относятся к обучающим системам» [9];
- переосмысливается роль вузов в решении проблем образования взрослых, а отдельные эксперты высказывают мысль о том, что именно эта область деятельности вузов становится главной, если иметь в виду их взаимодействие с промышленностью;
- расширяется представление о географическом пространстве европейского высшего образования (от Атлантики до Урала, а TEMPUS уже преследует цели развития транснациональной мобильности);
- проводится активный поиск европейских моделей прозрачности;
- происходит переопределение Европейского университета как центра реинтеграции Европы, по поводу чего Андриес Барблан заметит, что «университет – место, где определяются смысл Европы и понятие, в котором Европа обретает смысл» [2];

- резко возрастает роль общественных ассоциаций и объединений в регулировании и управлении высшим образованием на национальном и межнациональном уровнях;
- стремительно актуализируется интерес к проблемам качества высшего образования⁶;
- для систем высшего образования Центральной и Восточной Европы (включая Российскую Федерацию) преобладающей направленностью поиска нового лица высшей школы является позиционирование между традиционной и американской моделями;
- заявляет о себе растущая коммерциализация высшего образования (в этом проявляются уже точки пересечения глобализации и европейской традиции, для одних стран (Великобритания) выразившейся в приватизации высших учебных заведений, для других – во введении частных источников финансирования и частично – в начавшемся изменении статуса академического работника вуза; согласимся, что «многостаночная» педагогическая деятельность преподавателя в нескольких образовательных учреждениях вступает в конфликт с его исследовательской работой и выполнением им воспитательной миссии).

В силовом поле подобных тенденций важнейшей задачей становится осмысление новой роли университетов и всего высшего образования. Этим определяется непреходящее значение принятой 18 сентября 1988 г. Всеобщей хартии университетов (*Magna Charta Universitatum*), напомнившей Европе некогда интегрирующую функцию средневековых европейских университетов даже посредством языка, на котором она написана – латинского языка [3]. Торжественно звучит ее текст: «*Universitatum Europearum Rectores quarum nomina Subscripta sunt, Bononiam congregati ad Nona Saecularia antiquissimae, illarum celebranta, quinto anno antequam fines intra Communitatem deleantur, freti magis magisque Europae populas*

⁶ Необходимо отметить, что на годы второго этапа приходится создание (1986) Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов при МИСиС – единственного тогда общесоюзного научного подразделения, разрабатывавшего теоретические и практические проблемы квалиметрии образования.

inter se conspiraturos, rati nunc maxime oportere ut gentes et civitates consciae fiant quae sint partes universitatibus agenda in hominum societate in dies mutante atque in unum coeunte, haec censent...»⁷ [13].

Латынь как бы символизирует связь времен и верность традициям европейских университетов, и как хорошо сказал один из комментаторов хартии, через традиции пишется летопись прошлого и выстраиваются мосты в будущее (как недостает, горестно оговоримся, осознания этой истины многим из наших соотечественников, так размашисто и с базаровским энтузиазмом нигилизма пересматривающих свое прошлое, избегая слов «великое» и «достойное» при его оценке. Именно этим (а чем же еще?!) можно объяснить появление столь чудовищной и оскорбительной темы в шоу «Культурная революция», в котором ведущим выступал, к моему глубокому удивлению теперь уже бывший, министр культуры России, – об устаревании для нынешнего поколения нашего национального гения – Пушкина.

И рядом другой факт – великая культурная акция британских интеллектуалов. Издано и передано в дар Российской национальной библиотеке (январь 2004 г.) наиболее полное собрание сочинений А.С. Пушкина на английском языке. Издание было подготовлено по инициативе бывшего члена парламента Яна Спрута (Ian Sproat). Идея этого издания пришла ему в голову, когда он увидел на площади Piccadilly в Лондоне плакат, информировавший о выставке, посвященной 150-летию со дня смерти поэта. С помощью русских, английских и американских литературоведов были собраны лучшие переводы произведений нашего великого соотечественника.

А Жак Ширак во время посещения 3 апреля 2004 г. Краснознаменска (Московская область) поведал журналистам о том, что Пушкин является его кумиром и что в свое время он занимался переводом «Евгения Онегина». Однако вернемся к теме.

Всеобщая хартия университетов состоит из трех частей: Prooemium; Principia ac fundamenta; Insttumenta (соответственно: преамбула; основные принципы; средства достижения цели).

⁷ «Нижеподписавшиеся ректоры европейских университетов, собравшиеся в Болонье по случаю девятисотлетия старейшего университета Европы, за четыре года до окончательного упразднения границ между странами сообщества, имея в виду перспективы широкого сотрудничества между всеми европейскими народами и полагая, что народы и государства должны лучше, чем когда-либо, осознавать роль, которую призваны сыграть университеты в меняющемся и интернационализирующемся обществе, выражают убежденность в том, что...» [3].

В *преамбуле* говорится о том, что будущее человечества зависит от университетов – центров знаний, исследований и культуры. Обозначена *социальная роль* университетов. Заметим бегло от себя, что интерпретация образования только как образовательной услуги не оставляет вовсе места для подобного понимания высшего образования.

Не происходит ли определенная автономизация (замыкание) интересов многих современных вузов России в пространствах своих собственных интересов, что, может быть, объясняет и сохранение столь непрозрачных финансовых потоков, и «трепетную» близость ректоров к тайнам «бухгалтерских книг», и известное игнорирование новых современных форм регулирования и управления (скажем, попечительских советов и т.п.)? Но будем иметь меру в постановке вопросов. Йохан Галтунг предостерегает: «Уделяя слишком много внимания неудачам, легко не заметить успеха» [5].

На болонском семинаре в Афинах (19–20 февраля 2003 г.), посвященном социальным аспектам европейского пространства высшего образования [12], последнее расценивается как рычаг социальных перемен, социальной мобильности и *социального единства*. В этом смысле высшая школа понимается как сфера общественной ответственности, что (как подчеркивается в итоговых документах семинара) представляется более важным, чем определение высшего образования как общественного блага. Это означает, что его задачи и обязанности правительства по отношению к нему определяются именно этой общественной ответственностью (в том, что касается структуры высшего образования, равного доступа к нему и его качества). С этой точки зрения участниками афинского семинара выработано согласованное мнение о необходимости подотчетности вузов правительству, парламенту и обществу.

В соответствующем докладе OECD (2000) делается вывод о том, что «приоритетное значение имеет не высшее образование как таковое, а его результаты. Следствием переориентации на спрос должно стать увеличение, а не сохранение государственного финансирования высшего образования» [10, с. 150].

Университет согласно хартии призван обеспечить образование и воспитание, научить поколения относиться с уважением к гармонии окружающего мира и самой жизни.

В числе *основных принципов* провозглашаются:

- *автономия*, которая позволяет университету создавать, критически осмысливать и распространять культуру путем преподавания и исследований;

- *неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности*, что предполагает обязательную гибкость преподавания как реакцию (в том числе опережающую) на изменяющиеся потребности;
- *свобода исследований, обучения и преподавания*, рассматриваемая как основополагающий принцип жизни университета, требующий от государства гарантий его соблюдения;
- *университет как хранитель традиций европейского гуманизма*, реализующий насущную потребность взаимного познания и влияния различных культур.

В качестве средств достижения цели отмечается обязанность государства и общества предоставлять вузам достаточные ресурсы и право подбора преподавателей на основе соблюдения ими требования неразрывности педагогической и исследовательской деятельности. На университеты возлагается ответственность обеспечить студентам условия для достижения того культурного и образовательного уровня, обладание которым является их собственной целью. Университеты, особенно европейские, призваны взаимно обмениваться информацией и документами, увеличивать число совместных проектов, поощрять мобильность студентов и преподавателей, руководствоваться принципом равнозначности в предоставлении стипендий, статуса, званий и экзаменов.

III этап: 1992–1999 гг.

Эпохальным для Европы стал Маастрихтский договор 1992 г. По большому счету он означал отказ от системы равновесия сил и от господствующей роли национального государства, которая вела посредством ревнительного охранения национальных интересов и национальной самоидентификации к развитию деструктивных тенденций. Ведь это факт, что экономический рост 60-х и 70-х годов укрепил одни государства за счет других. Нередко степень преуспевания государства была пропорциональна мере его национальной ориентированности. Именно таким образом осмысливают причины, приведшие к подписанию Маастрихтского договора, уже упоминавшиеся выше Курт де Вит и Джеф Верховен [3]. Они полагают, что этот договор расширял известный Римский договор (1957) положениями о предоставлении гражданства и принципом субсидиарности⁸.

⁸ Данный принцип означает приоритет малой общности над большей. Полномочия более высокой общности вступают в силу, если подчиненная общность не может решить ту или иную задачу. Впрочем, и этот принцип двояко расценивается в Европе. Одни видят

В системах высшего образования в эти годы нарастает осознание востребованности таких методов работы, которые применимы для общества будущего, а не оставляли бы уверенности в обществе прошлого [3]. В связи с этим высшее образование Европы оценивается самими же европейцами как недостаточно подготовленное к XXI в., так как:

- допускает высокие уровни отсева студентов;
- не располагает необходимыми интеллектуальными и профессиональными ресурсами и механизмами притока молодых педагогических и исследовательских кадров;
- не решает проблем безработицы;
- не содействует развитию и идентификации европейской ментальности;
- продолжает жить в замкнутом мире академических ценностей без учета запросов экономики⁹;
- не допускает востребованных социальной, культурной и экономической реальностью гибких образовательных маршрутов студентов;
- серьезно отстает от изменений, проявляя симптомы «евросклероза».

Черты (признаки) третьего этапа. В отмеченные годы интенсивно нарастали настроения неудовлетворенности состоянием национальных и европейской систем высшего образования. Общественное мнение все решительнее заявляло о необходимости превращения высшего образования в преуспевающую отрасль экономики, о наступлении времени «разомкнутых национальных квартир», о произошедшем «насыщении» высшего образования его традиционным типом, о формировании европейской идентичности, о ликвидации социальных и культурных пропастей.

Возрастала потребность в базовых навыках и компетенциях как новых гранях результатов образования, в междисциплинарных образовательных программах и модульных технологиях.

в нем «диктат Брюсселя» или «вторжение Брюсселя». Другие «находят его ускоряющим европейскую интеграцию». Отдельные исследователи полагают, что обе точки зрения имеют право на жизнь и являются правомочными.

⁹ OECD бросит лозунг (перефразируя Руссо) «Назад к производству!».

Требовались, как считали многие, экстренные преобразования в системах высшего образования, и кардинальные изменения учебных планов, которые должны:

- ориентироваться на потребности завтрашнего, а не вчерашнего дня;
- отказаться от классического деления на различные дисциплины и профессиональные области;
- преодолеть замкнутость и ригидность научных и профессиональных специализаций;
- уделять достаточное внимание выработке у студентов базовых навыков;
- допускать возможность прерывания реализации образовательных программ и выхода на рынок труда до завершения обучения;
- готовить выпускников к вступлению на новые рынки труда (включение новых курсов, освоение современных образовательных технологий и др.);
- переакцентировать образовательный процесс с предложения на спрос, тем самым сближая высшее образование с запросами экономики, отнюдь не сводя его цели, задачи и миссию к обслуживанию экономических потребностей (говорят о возникновении нового социального ландшафта европейского высшего образования).

Европа перестает рассматриваться как простая совокупность национальных систем высшего образования. Приверженность традиционным воззрениям может нести угрозу оттеснения европейских вузов другими конкурентами-провайдерами (поставщиками) образовательных услуг, более адекватными современным запросам.

Очевидной становится усиливающаяся общность целей.

Третий этап вызывает к жизни четыре известных документа: Белую книгу (1995), Зеленую книгу (1995), Лиссабонскую конвенцию (1997), Сорбоннскую декларацию (1998).

Белая книга «Преподавание и обучение: развитие обучающего общества» сосредоточивается на трех факторах общемирового перелома: информационное общество; интернационализация образования; мир научно-технической революции. Белая книга указывает на необходимость:

- нового знания;
- борьбы с отсевом студентов и предоставления определенной категории обучающихся второго шанса;
- единообразного для европейских стран подхода к инвестициям в образование [3].

Зеленая книга «Образование–подготовка–исследования: препятствия для транснациональной мобильности» концентрирует свое внимание на правовых, социально-экономических, лингвистических и практических проблемах мобильности [3].

Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, предлагает правительствам поддерживать действия, направленные на подтверждение и признание конвенции, и поощрять межвузовские соглашения [7].

Сорбоннская декларация представляет собой согласованное мнение министров образования четырех стран (Великобритании, Германии, Италии, Франции) относительно архитектуры системы образования Европы. В ней явно прозвучал призыв к внесению гармонии в сильно различающиеся структуры высшего образования и статье выдаваемых дипломов. Сама гармония понимается не с точки зрения унификации, но в аспекте согласованности усилий. Речь идет о гармонизации общей структуры степеней и дипломов, а не содержания образования. Европа, полагают авторы декларации, – это не только единая валюта, банки и экономика. Европа – это континент образования с конкурентоспособным интеллектуальным, культурным, социальным и техническим потенциалом. Нужно динамично отразить в образовании изменения в условиях труда. Следует адаптировать высшее образование к многообразным путям профессиональной карьеры. Предстоит, сохраняя разнообразие образовательных систем, устранить имеющиеся барьеры, создавая тем самым открытое европейское пространство высшей школы. Признание и привлекательность последней связываются с полной прозрачностью национальных образовательных систем.

В Сорбоннской декларации были провозглашены основополагающие цели Болонского процесса: введение двухциклической схемы высшего образования; достижение валидности кредитных баллов; доступ в вузы на любом этапе и при любой подготовке обучающихся; мобильность, при которой хотя бы один год студенты, преподаватели и исследователи могли проводить в зарубежных университетах.

Мобильность означает:

- равные возможности доступа к поставщикам и потребителям образовательных услуг (не в сугубо экономическом смысле);
- равную поддержку в развитии знаний;
- равные условия оценки и признания курсов обучения;
- равные условия труда и занятости преподавателей и исследователей, а также выпускников вузов.

Комментаторы Сорбоннской декларации говорят о создании стандартов «евроинтеллигенции».

В Сорбоннской декларации заявлено о построении европейского открытого высшего образования, в котором национальное своеобразие будет совмещено с общими интересами. Наконец, сильным тезисом декларации является выраженное в ней намерение укрепить международный престиж европейских университетов [15].

3. ВЫВОДЫ

1. «Дух Болоньи», как видим, зародился задолго до подписания Болонской декларации. Корни Болонских реформ следует искать в тенденциях к социально-экономической, политической, культурной интеграции Европы.
2. Болонский процесс свидетельствует о переосмыслении роли вузов в строительстве новой Европы.
3. Очевиден если не внеамериканский вектор начатых реформ, то, во всяком случае, явно проевропейский.

4. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Согласны ли вы с тремя выводами, сделанными автором выше? Ваша точка зрения, ее обоснования.

2. Постарайтесь дополнить картину предболонского периода, в том числе за счет имеющейся у вас информации из изучаемых или преподаваемых вами областей педагогики, социологии, политологии, философии образования, культурологии, международных отношений.
3. В какой мере, по вашему мнению, процессы формирования высшей школы России в период 1986–1992 гг. отражали европейские тенденции в развитии высшего образования?
4. Можно ли рассматривать Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» как российский ответ на вызов высшей школе, с которым столкнулась Западная Европа?

5. ПРОЕКТНОЕ ЗАДАНИЕ

Проведите анализ государственных образовательных стандартов так называемых первого и/или второго поколений по соответствующим направлениям (специальностям) подготовки, разработанных на их основе основных образовательных программ и учебных планов на предмет их соответствия изложенным в лекции новым европейским подходам к учебному плану.

6. ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахола Сакари, Месикяммел Яни.* Болонский процесс и его влияние на высшее образование Финляндии//Высшее образование в Европе. 2003. № 2.
2. *Барблан Андريس.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
3. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие/Документы международных форумов и мнения европейских экспертов/Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г.
5. *Галтунг Йохан*. От роли интеллектуалов – упражнения в самокритике//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
6. *Згага Павел*. Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса // Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
7. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе. Лиссабон, 1997.
8. *Кумбс Филипп Г.* Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970.
9. *Малитца Мирча*. Вхождение стран Черноморского региона в европейское пространство высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
10. Образ национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Весь мир, 2000.
11. Перспективы: вопросы образования. Досье. Высшее образование: состояние, проблемы, перспективы. Ежегодное издание ЮНЕСКО. 1992(78/79). № 3. С. 21–249.
12. Bologna Follow – UP Seminar «Exploring the social Demindions of the European Higher Education Area». Athens, Creece. 19–20 February 2003.
13. Magna Charta Universitatum.
14. Mertens Ferdinand, Frans de Vijlder. Hochschulbildung in einem groberen lebendigen Europa.
15. Sorbonne joint Declaration. 25 May 1998.
16. *Trow M.* Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education. 1973.

ЛЕКЦИЯ ВТОРАЯ
МИРОВЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД: 1990-Е ГОДЫ)

План лекции

1. ВВЕДЕНИЕ
2. МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
3. ПАРАДОКСЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
4. ВЫВОДЫ
5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
6. ПРОЕКТНОЕ ЗАДАНИЕ
7. ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Мы живем в то время, когда сохранение национального своеобразия систем образования и культурно-образовательных традиций сопровождается процессами международной конвергенции. Последняя требует усилий, по меньшей мере, в двух направлениях:

- согласования критериев оценки качества высшего образования;
- минимизации стандартов и требований для различных образовательных уровней, что вовсе не предполагает занижения стандартов, но лишь имеет в виду постепенное снятие обременяющих признаки их специфических национальных особенностей и излишних детализаций.

Но и стремительно раздвигающаяся диверсификация высшего образования делает востребованной выработку общих целей. Нельзя не видеть также процесса глобализации профессий. Усиливается спрос на выпускников вузов, подготовленных к деятельности в мультикультурной среде и транснациональных корпорациях. Высшее образование (особенно профессионально ориентированное) все чаще рассматривают с точки зрения практики профессии (через призму требований к профессионализму). Говорят о расширении понятия профессионализма, включении в него глобальных измерений, хотя, разумеется, как отмечает Альберт Куртс, образование нечто большее, чем натаскивание на профессию. Отмечается также явление транснациональной аккредитации («профессиональная аккредитация пересекает границы») [1].

Наблюдается создание международных схем обеспечения качества высшего образования (см., например их описание Шэрроном М. Голдсмитом, директором американской консалтинговой группы) [3]. Согласно первой схеме международные стандарты разрабатываются определенной транснациональной структурой (например, Всемирной федерацией производственной терапии, в состав которой входят представители 51 страны). Вторая схема основана на том, что сертифицирующий орган страны А соглашается сертифицировать специалистов стран В, С, Д и т.д. по своим требованиям и нормам (в этом случае говорят о продаже сертификации как международного свидетельства о качестве высшего образования).

Нарастает всемирная тревога за качество высшего образования. Как обеспечить его высокие нормы в условиях быстро меняющихся ситуаций на рынках труда и образовательных рынках? – задается вопросом Глен Р. Джонс [4].

Процедуры обеспечения качества высшего образования меняются все шире и приобретают институциональный характер (в Европе в ходе Болонских реформ начался буквально аккредитационный бум, грозящий обернуться аккредитационным хаосом). Задачи, процедуры, инструменты, механизмы обеспечения качества находятся сегодня в прогрессивном ядре реформирования и модернизации политики в сфере высшего образования (что в известной мере нашло отражение и в риторике Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года).

Как полагает Шэррон М. Голдсмит, активизируется использование общей терминологии, что позволяет осуществлять совместные

исследования, делиться результатами научной работы и применять более совершенные методики [3].

Усиливается внимание к современным образовательным технологиям, получает все большее распространение обучение, базирующееся на проблемном подходе и методе проектов, когда создается учебная среда, ориентированная на проект и сфокусированная на проекте. Это, по существу, знаменует собой переход дидактики высшей школы к более продвинутой методологии.

Все перечисленное – только отдельные свидетельства всеобщих (мировых и европейских) тенденций развития высшего образования, случайный набор которых, быть может, терпим лишь во введении к лекции – как некоторый прием приглашения читателя к более обстоятельному разговору. Но, несомненно, пишет Мирча Малитца, президент Фонда Черноморского университета, что «наступление двадцать первого века провозглашает эпохальные изменения в области образования, сравнимые не с высадкой на Луну, а с постижением тайны человеческого мозга. Никакие съезды, конференции, дебаты не в состоянии решить, какие новшества следует внедрять и в каком количестве, – определить это можно только опытным путем» [10].

Позволим себе до известной степени дополнить мнение уважаемого ученого. Конечно, в высшем образовании громадный потенциал заключен в самом движении, однако с высоты международных экспертных оценок и всемирных конференций явными становятся тенденции развития высшей школы. А это уже не броуновское движение инициатив и проектов, но энергетикацелестремленных перемен [13].

2. МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Краткий анализ мировых тенденций развития высшего образования основан на трех источниках, к сожалению недостаточно хорошо известных широким кругам российской академической и студенческой общественности. В хронологическом порядке их можно расположить в следующей последовательности:

- программный документ ЮНЕСКО «Реформирование и развитие высшего образования» (1995) [13];

- доклад Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» (публикация ЮНЕСКО, 1997) [5];
- рабочий документ [2] и заключительный доклад [3] Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО (Париж, 5–9 октября 1998 г.).

Программный документ излагает «основные принципы, на основе которых можно было бы построить процесс осуществления реформ и развития высшего образования», и представляет собой «отправную точку для выдвижения инициатив и осуществления мероприятий по развитию высшего образования и научных исследований» [13].

В докладе международной комиссии выражается пожелание, чтобы проведенный ею анализ, высказанные размышления и предложения стали «достоянием большего числа людей в момент, когда политика в области образования подвергается острой критике или, по причинам экономического и финансового характера, отодвигается на второй план в ряду приоритетов» [5].

В заключительном докладе Всемирной конференции по высшему образованию высказана надежда, что «Всемирная декларация и рамки приоритетных действий помогут составить повестку дня... для выработки политики высшего образования в государствах-членах...» [2].

В числе многочисленных выявленных тенденций в развитии (реформировании, модернизации) высшего образования целесообразно, по мнению автора, сосредоточиться на следующих.

Диверсификация высшего образования. Она касается:

- моделей высшего образования, которое становится все более многовариантным и многообразным с возникновением новых учебных сред;
- институциональных структур и форм;
- организационных основ (постепенная замена существующей модели концентрированного образования в течение ограниченного периода жизни человека на нелинейные (асинхронные) модели);
- учебных (образовательных) программ;

- моделей и форм организации занятий с утверждением парадигмы студентоцентричного образования и использованием модульных технологий в качестве новых организационных рамок;
- академических дисциплин;
- усиления дихотомического характера высшего образования, выражающегося в формировании университетского и неуниверситетского (профессионально направленного) образования, что, впрочем, не должно вести к его двухполюсной конструкции;
- связей высшего образования со всеми ступенями образовательной системы;
- перехода высшего образования к концепции «высшее образование в течение всей жизни»;
- форм и критериев приема абитуриентов с точки зрения усиления доступности высшего образования

Радикальное обновление учебных программ. Это находит выражение в следующем:

- постоянной адаптации образовательных программ к современным и будущим потребностям;
- повышении роли и уровня научных исследований в преподавании и в целом – высшем образовании при соответствующей сбалансированности между фундаментальными и целевыми исследованиями;
- возрастании роли международных образовательных программ с подготовкой студентов по программам совместных степеней;
- в обострении внимания к обучению студентов в новых профессиональных, технологических и управленческих областях и условиях, порождаемых глобализацией экономики;
- ускорении развития академических дисциплин, особенно за счет укрепления их междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности;

- достижении сбалансированного когнитивного освоения образовательных программ и овладения выпускниками базовыми (ключевыми) навыками и компетенциями;
- реализации установки на воспитание студентов в духе гражданственности, защиты и укрепления общественных ценностей;
- формировании устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созданию эндогенных национальных потенциалов в русле сдерживания «утечки умов»;
- усилении роли вузов в понимании, интерпретации, сохранении, развитии и распространении национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма [2], укреплении этических и духовных ценностей, развитии личности студентов наряду с подготовкой к профессиональной жизни [2]. Как подчеркивается в рабочем документе [2], «универсальность высшего образования подразумевает, что оно призвано не только давать знания, но и в первую очередь воспитывать человека», что «оно должно выполнять функции стража и светоча», что «в период кризиса ценностей оно призвано играть этическую роль направляющего характера». Как говорит Хозе Раймундо Мартинс Ромео, президент латиноамериканского совета Международной ассоциации президентов университетов (IAUP), «преподавание, обучение и исследования должны быть неотделимы от оценки социальных последствий этих процессов, которая и представляет собой моральный аспект, составляющий суть отличия культуры от науки» [11].

Усиление взаимосвязи высшей школы с миром труда. Оно характеризуется «двумя параллельными тенденциями. Во-первых, высшее образование развивается в направлении создания системы массового охвата, поскольку современная экономика становится более наукоемкой и поэтому все больше зависит от выпускников высших учебных заведений, которые становятся “думающей рабочей силой”. Во-вторых, выпускникам придется столкнуться с необходимостью смены работы, обновления своих знаний и получения новой квалификации» [13]. При этом следует:

- а) преодолеть узкоэкономическую ориентацию высшего образования, что делает совершенно некорректной попытку определять качество высшего образования в экономических категориях и его сводимость к сумме экономических преимуществ, получаемых выпускниками [17];
- б) выработать у вузов «ответственное отношение к рынку труда», способность «уделять внимание изменениям в основных рыночных тенденциях», «участвовать в формировании рынков труда», рассматривать связи «с миром труда в долгосрочной перспективе и в широком плане» [13].

Развитие социального диалога и социального партнерства.

Несомненно, что «активное взаимодействие академического сообщества с экономическими партнерами все более воспринимается в качестве неотъемлемой части задач, стоящих перед высшим образованием» [13]. Это взаимодействие распространяется на:

- а) техническое развитие;
- б) преподавание;
- в) организацию обучения;
- г) формирование институциональных структур нового типа [13];
- д) установление многочисленных, но необязательно формальных связей с организациями, деловыми кругами и промышленным сектором [13]. Оно «...подразумевает также непрерывный анализ потребностей в программах обучения, подготовке кадров и переподготовке и потребует методов адекватного признания трудового опыта, связанного с учебной деятельностью студентов и педагогической квалификацией преподавателей» [13], а также то, «...что высшее образование должно приспособить свои структуры и механизмы подготовки к новым потребностям или создать новые формы образования на основе таких критериев, как гибкость, соответствие потребностям в области занятости, учет неоднозначности контекстов и контингента» [2].

В статье 17 Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в. говорится о том, что «партнерство на основе общих интересов, взаимного уважения и доверия должно быть основным методом обновления высшего образования» [2].

Движение от понятия квалификации к понятию компетентности [5]. Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не покрывается традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать того факта, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

«Знание, будучи разделенным на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственному разделению отдельных подходов к знанию. В результате университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы, врачей, не знакомых с психологией человека, – лечение у таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания. Что касается экономистов, то позволяет ли уровень их подготовки понять, что их деятельность не является нейтральной, а влияет на положение общества в целом?.. Необходима новая модель подготовки... которая позволит развивать человеческие качества и этику» [11].

«Новые условия в сфере труда, – записано в программном документе, – оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [13].

Всеобщий вектор экономического развития XXI столетия – «интеллектуализация машин» и «дематериализация» труда. Это отнюдь не ведет к вытеснению явления и категории квалификаций. Это делает квалификацию *недостаточно адекватной мерой для проектирования результатов высшего образования*. Дробление производственных функций замещается их целостным, системным (контекстным) предъявлением, когда это целостное уже не состоит

из рядоположенных задач, функций и видов деятельности, «научаемых» набором дидактических единиц предметно структурированного содержания. Взаимозаменяемость работников в нарастающей мере уступает *персонализации* задач. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а *компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду*, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [5].

Выдвижение качества высшего образования на роль «общего знаменателя» реформ высшего образования. В программном документе [13] качество высшего образования описывается понятием, «характеризующимся многочисленными аспектами и в значительной мере зависящим от контекстуальных рамок данной системы, институциональных задач или условий и норм в данной дисциплине» [13].

Говоря о том, что стремление к качеству сохранится и в будущем, нормативные тексты ЮНЕСКО содержат установку на понимание качества как категории, охватывающей все основные функции и направления деятельности: «Качество преподавания, подготовки и исследований, а это означает качество соответствующего персонала и программ и качество обучения как результат преподавания и исследований... Оно подразумевает также уделение внимания вопросам, имеющим отношение к качеству подготовки студентов, инфраструктуры и учебной среды. Все эти вопросы, связанные с качеством, наряду с надлежащим стремлением к хорошему руководству и управлению, играют важную роль в определении характера функционирования того или иного конкретного учебного заведения, оценке его деятельности и формировании институционального имиджа о нем в академическом сообществе и обществе в целом» [13].

3. ПАРАДОКСЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятно, что никакое изложение идей ЮНЕСКО как одного из интеллектуальных ресурсных центров современности не может заменить самих текстов, эти идеи содержащих.

Вузы являются сложными системами, функционирующими и развивающимися в четырех пространствах: международном, межрегиональном, региональном и локальном. Нынешний этап реформирования высшего образования проводится в ситуации, пронизанной парадоксами: 1) процесс глобализации и расширение малого и среднего бизнеса; 2) глубокие изменения в характере миграции рабочей силы, связанные с делокализацией предприятий; 3) воздействие демографических факторов; 4) экспоненциальное развитие научных и технических знаний; 5) глобализация, интернационализация и защита культурной, общинной и языковой самобытности. Но и в самих системах высшего образования четко проявляются семь парадоксов: 1) количественная эволюция высшего образования при нарастании неопределенности в сфере занятости; 2) массовость высшего образования сочетается с недопредставленностью в студенческих контингентах целых слоев общества, этносов и народностей, групп и т.д.; 3) повышение уровня образованности населения и рост безработицы среди лиц, обладающих дипломами; 4) излишнее огосударствление высшей школы, при котором государства «слишком много» и дефицит государственности, когда государства «слишком мало»; 5) процессы интернационализации и рост давления на вузы местных условий; 6) значительные сегменты научной продукции университетов не используются в этих же университетах; 7) исследовательский статус преподавателей вузов не подкрепляется их вовлеченностью в конкретные исследования [2]. В форме афоризмов парадоксы задач, возлагаемых на университеты, выразил К. Дж. Райнхартсен:

- «– направлять, следуя потребностям общества;
- отчитываться за неколичественные результаты;
- оставаться традиционными в меняющихся условиях;
- быть проводниками перемен в традиционных условиях;
- и, кстати, выполнять все эти задачи в условиях нехватки ресурсов» [15].

Болонские реформы можно рассматривать как европейскую реакцию на мировые тенденции развития высшего образования, как попытку включить позитивный потенциал этих тенденций в энергетику развития, достижения их синергии с направленностью и механизмами Болонского процесса. Но набирают силу еще три тен-

денции, три мощных процесса – глобализация, интернационализация и европеизация, которые нельзя не учитывать при проведении глубоких преобразований в высшей школе.

4. ВЫВОДЫ

1. Общемировые тенденции развития высшего образования являются теми силовыми линиями, согласно которым следует разрабатывать подходы и практические меры по реформированию и модернизации высшего образования, в том числе на европейском и национальном уровнях.
2. При всем многообразии реализации этих тенденций их выраженности в конкретных условиях они отражают общие фундаментальные потребности в развитии высшей школы.
3. Парадоксы высшего образования выступают не свидетельством его кризиса, а представляют собой узловые точки, в которых сходятся общемировые, межрегиональные и национальные противоречия, с одной стороны, и некие ракурсы их самопознания – с другой, так как для образовательной системы смерти подобно потерять способность видеть саму себя (Филипп Кумбс).

5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. В какой мере Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и в особенности ее тексты, относящиеся к высшему образованию, отражают общемировые тенденции развития высшей школы?
2. Можно ли признать, что в центре нынешнего этапа модернизации высшего образования находятся именно вопросы качества образования, а не реформирование его организационно-экономических основ?

3. По каким направлениям ваше более обстоятельное знакомство с общемировыми тенденциями расширяет поле вашей рефлексии по поводу отечественного высшего образования? Какие новые ракурсы анализа появились у вас после ознакомления с материалами этой лекции?

6. ПРОЕКТНОЕ ЗАДАНИЕ

Проведите с использованием элементарных требований, предъявляемых к социологическим исследованиям, анализ отражения мировых тенденций развития высшего образования в государственных стандартах высшего образования по соответствующим направлениям (специальностям) подготовки и реальной практике функционирования и развития вашего вуза.

Отражение мировых тенденций развития высшего образования в образовательных стандартах и вузовской практике*

№ п/п	Общемировые тенденции	Стандарт	Политика и практика
1	2	3	4
1	Широкая диверсификация моделей высшего образования (многовариантность, многообразие, многомодельность)		
2	Радикальные преобразования и обновление систем высшего образования: гибкость, предвосхищение эволюции потребителей, ориентация на парадигму «образование для всех», укрепление связей с другими ступенями и формами образования		
3	Постоянная адаптация образовательных программ к будущим потребностям (повышение адекватности высшего образования с должностной ориентацией на социетальные цели)		

* Принята следующая шкала степени учета мировых тенденций: 3 – явно выраженная; 2 – средне выраженная; 1 – слабо выраженная; 0 – для корректной оценки основания не выявлены.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
4	Реализация установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки их к активному участию в жизни общества		
5	Формирование устойчивой ориентации выпускников на их деятельность по созданию эндогенных (национальных) потенциалов развития		
6	Предоставление студентам оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера началу и прекращению получения высшего образования		
7	Усиление роли высшего образования в формировании у студентов способности понимания, интерпретации, сохранения, развития и распространения национальных, региональных, международных и исторических культур в условиях плюрализма и разнообразия		
8	Расширение доступа к высшему образованию на началах справедливости («высшее образование не для избранных, а для способных»)		
9	Развитие академических свобод как абсолютной ценности высшего образования		
10	Переход высшего образования к парадигме «высшее образование на протяжении всей жизни»		
11	Усиление связей высшего образования со всеми ступенями послесреднего образования		
12	Ориентация высшего образования на студента		
13	Достижение сбалансированности когнитивного освоения учебных дисциплин и овладение навыками в сфере коммуникаций, творческого и критического анализа, коллективного труда в многокультурном контексте		
14	Формирование необходимых потенциалов и стратегий развития на основе социального партнерства, расширения связей с миром труда		
15	Преодоление узкоэкономической ориентации		
16	Повышение роли и уровня научных исследований и преподавания		
17	Возрастающая направленность на междисциплинарные, многодисциплинарные и трансдис-		

Лекция вторая

	циплинарные образовательные программы		
--	---------------------------------------	--	--

Окончание таблицы

1	2	3	4
18	Усиление внимания подготовке специалистов в новых технологических и управленческих областях		
19	Интернационализация высшего образования		
20	Ускорение развития академических дисциплин и их диверсификация		
21	Наличие дихотомных систем высшего образования университетского и неуниверситетского		
22	Усиление разумного баланса между традициями и обновлением		
23	Появление новой учебной среды, основанной на современных технологиях и видах образовательного обслуживания		
24	Внедрение модульных учебных программ в качестве организационных рамок для обучения и преподавания		

7. ЛИТЕРАТУРА

1. *Марик К., Ван дер Венде.* Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
2. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г. – 136 с.
3. *Голдсмит Шэрон М.* План тысячелетия: проект разработки международных стандартов качества в сфере подготовки медицинских работников//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
4. *Гленн Р. Джонс.* Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации//Высшее образование в Европе. 2001. № 1.
5. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО, «Образование: сокровитное сокровище». ЮНЕСКО, 1997.
6. *Капогресси Дуглас.* Обеспечение академического качества в нетрадиционных университетах//Высшее образование в Европе. 2002. № 4.

7. *Кейн Кей*. Глобальное партнерство: система непрерывного образования при Американском институте архитекторов (AUA)//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
8. *Колер Юрген*. Обеспечение качества, аккредитации и признания квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
9. *Кьюбоу Патриция К., Кроуфорд Сьюзен Х.* Проведение мирового опыта обучения на примере венгерско-украинско-американского партнерства в области образования//Высшее образование в Европе. 2001. № 1.
10. *Малитца Мирча*. Размышления о создании и работе ЮНЕСКО–СЕРЕС: личное мнение одного из основателей//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
11. *Раймундо Хосе, Мартина Ромео*. Высшее образование в Латинской Америке//Высшее образование в Европе. 2003. № 1.
12. *Релич Джо*. Аккредитация, перспективы трудоустройства и применение профессиональных навыков канадскими преподавателями, прошедшими обучение в Австралии//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
13. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
14. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
15. *Эльсворт Дж'Анн*. Курсы, обеспечивающие качество: ключевые элементы в процессе предоставления образования посредством сети Интернета с использованием новейших методик//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
16. *Эразмус Ансу*. Взлеты и падения: проблемы международного проекта//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
17. *Gutmann A.* «What Counts as Quality in Education» in Finifter D.H., Baldwin R.G. and Thelin J.R. The Uniesy Public Policy Triangle in Higher Education. – New York: Macmillan, 1991.
18. *Stewart David W. Spille Henzy A.* Diploma Mills: Degrees of Fraud. New York ACE/McMillan, 1988.

ЛЕКЦИЯ ТРЕТЬЯ
ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ,
ЕВРОПЕИЗАЦИЯ: КОНТЕКСТ
БОЛОНСКИХ РЕФОРМ

План лекции

1. ВВЕДЕНИЕ
2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
3. «АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ»
4. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И GATS
5. ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
6. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
7. ЕВРОПЕИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
8. ВЫВОДЫ
9. ТЕМЫ ОБСУЖДЕНИЯ
10. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ
11. ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Заметим сразу, что три тенденции, внесенные в название лекции, по-разному воздействуют на Болонский процесс. Если глобализацию можно представить как надъевропейскую, надболонскую тенденцию, то европеизация составляет едва ли не «внутреннюю душу» Болонских реформ. Интернационализация имеет свои зоны охвата, она развивается в логике сосуществования (применительно к Европе) с Болонскими реформами. У интернационализации как

международного явления более старший возраст, нежели у глобализации и европеизации. Хилари Келлен имеет все основания высказаться в том духе, что концепции интернационализации придется сосуществовать с новыми концепциями глобализации и европеизации [10]. Интернационализация относится к внутри- и межнациональным отношениям; глобализация находится за национальными границами и национальными требованиями к образованию [1].

Очевидно, что глобализация, интернационализация и европеизация отражают сложные процессы разного порядка, где-то в чем-то усиливающие друг друга (резонирующие), но и нередко противонаправленные. Современные образовательные политики зачастую формируются под воздействием заданных ими векторов.

Глобализация, несомненно, выступает среди них наиболее разрушительным по отношению к институту государства процессом, так как в любом случае государству не принадлежит ведущая роль (глобализацию иногда характеризуют как денационализацию).

Суть глобализации можно выразить так: «всемирного рынка столько, сколько нужно; национального государства столько, сколько оставляет или позволяет ему всемирный рынок». Иными словами, адекватной номинализацией глобализации является формула «быть-всем-чтобы-получить-все» [5]. Все три тенденции, как считают западные эксперты, заставляют по-новому осмысливать разнообразие и плюрализм в образовании. В последние годы получает интенсивное распространение транснациональное образование. Оптимисты усматривают в нем преимущественно позитивный потенциал образования без границ. Одни его сторонники стремятся извлечь максимальный коммерческий эффект. Другие ответственно и честно пытаются соединить два аспекта эффективности транснационального образования: коммерческий и академический, подвергая осуждению агрессивный предпринимательский подход [15, 27].

2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Попытаемся рассмотреть глобализацию с двух сторон. Во-первых, чем является она в интерпретации разных авторов, как они

понимают ее сущность. Во-вторых, каковы ее последствия для классической академической культуры.

Глобализация многоаспектна. П. Скотт причисляет ее к фундаментальным изменениям мирового порядка, так как «национальные границы утрачивают свое значение благодаря трансгрессивным тенденциям в области высоких технологий и массовой культуры» [20]. Он же высказывает суждения, что глобализация не привязана к прошлому, а направлена на новые формы знания и общества [20].

Д. Хилд понимает глобализацию как интенсификацию всемирных социальных отношений, связывающих общества различных стран таким образом, что события, происходящие в одном месте, зачастую вызваны случившимся за много миль [1].

Грант Макбеккри, директор транснациональных программ обеспечения качества Monash University (Австралия), выделяет четыре измерения глобализации:

- 1) экономическое (торговля, «экономика знаний»);
- 2) политическое (рост наднациональных организаций);
- 3) культурное (многообразие потоков культурных образов);
- 4) технологическое (возрастание роли информационно-коммуникационных технологий).

Брайан Д. Денмен, вслед за Склаир (Sklair) [1998] и Понтон (Ponton) [1996], придерживается мнения, что глобализация «является в той или иной мере дискурсом, содержащим несколько направлений. Склаир определяет четыре типа подходов, связанных с исследовательскими интересами ученых в области глобализации, а именно: 1) всемирно-системный; 2) всемирно-культурный; 3) всемирно-общественный; 4) всемирно-капиталистический» [5].

Ульрих Бек убежден, что глобализация – это опровержение посылки, «что мы якобы живем в самоуправляемых пространствах национальных государств и их национальных сообществ» [9], он говорит, что глобализация – это «преодоление расстояния»; Зигмунд Бауман (Zygmund Bauman) прибегает к образу: она – «сжатие пространства–времени»; Пауль Вирилио (Paul Virilio) сравнивает ее с «концом географии». Биргит Брок-Утне называет глобализацией экономическое влияние северных транснациональных корпораций [3]. В условиях глобализации, делает она вывод, «посредством ряда политических мер правительства перестали контролировать

передвижение капитала, прибыли и иностранных инвестиций. В результате этих запланированных или вынужденных политических шагов, последствия которых крайне редко становятся известны избирателям, политики свели на нет действие тех законодательных или административных механизмов, которые могли бы защитить местные экономические и социальные структуры. Национальные экономические системы превратились в стихийный глобальный рынок, предоставляющий полную свободу действий отдельным спекулянтам и крупным корпорациям» [3]. Заслуживает особого внимания мысль Биргит Брок-Утне о том, что Всемирный банк и Международный валютный фонд, функционируя в «зоне интересов западных держав, стремятся оказать давление на должников, например государства СНГ, побуждают их “подорванные экономические системы” превращаться в стихийные рынки» [3]. Правительства в подобных ситуациях вырождаются в механизм обслуживания рыночных сил.

Андржей Козмински убежден, что процесс глобализации порождает стремление к трансформации общества, экономики и человеческого мышления. «Глобализация, – заключает он, – включает унификацию норм и стандартов, регулирующих практически все аспекты общественной жизни, в том числе экономическую и политическую деятельность, право, структуру потребления, способы проведения досуга и даже искусство» [11]. И добавляет: «Глобализацию можно рассматривать как бесконечный процесс адаптации и приспособления» [11]. На этой же негативной стороне глобализации фиксирует свое внимание Хоакин Рафаэль Ледесма из Латинской Америки: «глобализация привела к стремлению к унификации правил и норм, регулирующих различные стороны бытия» [12].

Глобализация посредством информационно-коммуникационных технологий оказывает существенное влияние на высшее образование (например, порождением транснационального образования и громадного числа альтернативных провайдеров высшего образования, а также резким возрастанием мобильности студентов и преподавателей в виртуальном пространстве).

В современном мире с разной степенью интенсивности в различных регионах и странах формируются условия адаптации университетов к глобализации: Интернет; новые учебные материалы, совмещающие в себе национальные нормы и элементы гомогенизированной культуры; курсы для студентов различных культурных сред;

гибкие режимы обучения; многообразные организационные переменные и пересмотр миссии университетов [1]. Относительно последнего Робин Мейсон делает заключение, что происходит зарождение нового типа университета, которому присущи такие черты, как общение студентов из разных стран, сильная мотивация профессорско-преподавательских составов к их привлечению, обновление содержания образования с ориентацией на интернациональные составы обучающихся, формирование организационных и технологических служб поддержки (крупномасштабный маркетинг, коммуникационные и операционные системы), полипредметный характер образовательных программ. Традиционная система высшего образования, приспособленная к получению образования, как правило, в юности и молодости, считается морально устаревающей [1].

Многие зарубежные исследователи отмечают, что в условиях глобализации промышленности и торговли следует также «открыть двери» и глобальным образовательным процессам (хотя, разумеется, есть и иные точки зрения). Университеты планеты в разной мере подвергаются воздействиям глобализации: одни как субъекты, другие как ее объекты. Учебные программы все более становятся проекциями глобальных и международных перспектив. Питер Скотт приходит к выводу, что «глобализация – возможно самая главная проблема, вставшая перед университетом за всю его долгую историю» [20]. Ему вторит Джеффри Олдермен, понимая глобализацию как тенденцию, в результате которой национальные провайдеры высшего образования, до недавнего времени ограниченные в представлении образовательных услуг рамками государственных границ стран, в которых находились, стали способны экспортировать эти услуги в другие страны [19].

Глобализация провоцирует активизацию неолиберальных требований возмещения расходов на высшее образование и зачастую ведет к таким взглядам, согласно которым фактор прибыли оказывается весомее, нежели соблюдение высоких академических стандартов.

Глобализацию высшего образования можно рассмотреть в трех измерениях. Первое измерение – культурный аспект, когда глобализация выдвигает английский язык на роль «*lingwa franca*», что в конечном счете не может не нести в себе угрозу разрушения национальных языков, уменьшая тем самым потенциал их осовременивания и эволюционного развития. Кроме этого, возникают опасные

«ценностные пустоты», наполненные риском утраты национально-культурной идентификации.

Второе измерение глобализации – политическое. В этом своем аспекте она подрывает роль и функции национального государства. «Имеются серьезные признаки того, что государство как культурно-политический проект отходит от среды, определенной процессами глобализации... Как недавно заявил влиятельный американский политэкономист Дэни Родрик (Dani Rodrik), “мы должны смириться с неотвратимостью многочисленных глобальных экономических изменений ... Короче говоря, джинна нельзя загнать обратно в бутылку, даже при желании. Нам понадобятся более творческие и более тонкие решения”» [9].

Третьим измерением глобализации принято считать экономическое, заключающееся в том, что глобализационные процессы разрушают модели национального экономического развития путем предложения несвойственных с позиций экономических интересов страны образовательных программ [19].

Барбьюлс и Торрес несколько иначе расставляют свои акценты [1]. Они усматривают последствия глобализации в следующих областях:

- 1) *экономической* – в форме воздействия на процессы занятости; подготовки работников, способных быстро переучиваться; усиления конкуренции со стороны иностранной рабочей силы;
- 2) *политической* – в виде возникновения ограничений на выработку национальных политик в условиях отсутствия наднациональных эффективных органов;
- 3) *культурной* – посредством формирования поликультурного восприятия мира, введения понятия всемирной культуры при сохранении уникальности местных культур.

Авторы ряда изысканий высказывают мнение о необходимости различать глобализацию как таковую и глобализацию высшего образования. Последняя рассматривается как развитие и усиление сотрудничества университетов во всемирном масштабе и как процесс укрупнения университетов и захват мегауниверситетами образовательных рынков [5].

В научной литературе исследуются многообразные формы глобализации высшего образования [19]. Три из них встречаются у зарубежных авторов (с нюансами в интерпретации) наиболее часто:

1) интернет-программы; 2) концепция права голоса, что означает предоставление образовательных услуг под тем же брендом за плату или долю прибыли; 3) «ратификация» университета с привлекательным международным академическим имиджем местных университетских образовательных программ.

Барбьюлс предложил концепцию переноса [1] либеральной версии глобализации в сферу образования. Это означает, что в высшем образовании усиливается роль оценки, финансирования по результатам, стандартизации, проектирования учебных материалов под цели. Многие авторы опасаются, что с глобализацией высшего образования из него выдавливается духовная составляющая и его воспитательная функция. Лори Мэрион уверена в том, что «необходимо культивировать не только базовые академические навыки, но и ментальность, ориентированную на социальную солидарность и дух честности и взаимной выгоды» [17].

Глобализация обострила интерес к судьбе академических ценностей, на которые она может оказать свое деформирующее влияние (со своей негативной, деструктивной, «злокачественной» стороны).

Мнения наблюдателей не отличаются единодушием. Одни полагают, что именно в университетах происходят фильтрация негативных и позитивных аспектов глобализации, смягчение ее дурных сторон (Ян Садлак), формируется «новая этика глобализации» (Розант Рюнт). Другие признают угрозы высшему образованию, исходящие от глобализации, но видят в этом неизбежный вызов университетам, побуждающий к ускорению их рыночной, ролевой и ценностной переориентации (Марек Квиек). Третьи находят, что наступила эра смерти «классического типа университета» и окончания золотого века профессоров (Филип Альтбах). Четвертые настаивают на необходимости организовать мощное сопротивление глобализации именно посредством защиты классических академических традиций и культуры (Биргит Брот-Утне). Пятые убеждены, что тревоги слишком преувеличены и что в конечном счете «вероятность потенциальной несовместимости академических ценностей с глобализацией очень эфемерна» (Питер Скотт). Шестые призывают не прятаться от глобализации, но использовать ее в интересах высшей школы (Барбьюлс).

Приведем ряд иллюстраций. Американские исследователи (Jones Dennis, Ewell Peter, McGuinnss Aims) ставят вопрос о глобализации, как новой парадигме высшего образования. «Отправной

точкой цитируемого материала, – замечает Марек Квиек, – является заключение о том, что для высшего образования по всему миру наступили тяжелые времена ... наряду с дальнейшим распространением свободно-рыночной экономики и неолиберального экономического мировоззрения по всему миру государственные высшие учебные заведения (и университеты, в частности) оказались во всем мире под давлением» [9]. Все более культивируется новый тип материально независимого высшего учебного заведения (идеал ОЭСР и Всемирного банка).

Доктор педагогики и адъюнкт-профессор из Познани (Польша) задается вопросом: «Являются ли непреодолимыми перед лицом глобализации... процессы “корпоратизации” университета и находится ли его подотчетность в рамках скорее бизнеса, чем образования?» [9]. Он даже говорит о переформулировании философских основ современного университета. «Иные, – свидетельствует он, – заявляют об утрате значимости “идеи культуры” для современного высшего образования, о том, что “единственное, чем, видимо, должно заниматься высшее образование, – это продавать товары и услуги на рынке, как это происходит в любом другом бизнесе” [36]¹⁰. Словом, типично англосаксонская позиция (читай – неолиберальная, хотя понятно, она вовсе не является единодушно принимаемой в Великобритании и США, и сторонники ее нередко встречаются в европейских и, может быть, чаще именно в странах переходного периода) склонна рассматривать глобализацию как неотвратимый путь человечества. «Бесполезно искать поддержки от сферы прав, полученных университетом за современный период (во времена национальных государств), поскольку это время неудержимо уходит от нас. У переориентированных государств могут быть несколько иные обязательства и какие-то другие полномочия, и совершенно нет уверенности в том, что национальные системы высшего образования, равно как и университеты, будут принадлежать к самой основной сфере его социальной ответственности. Государство во всем мире само борется за собственное место в новом мировом порядке, и независимо от того, что будет объявлено широкой публике, проблемы высшего образования могут отойти на второй план.

¹⁰ Альбертус Сэмюэл Куртс, рассуждая о трех основных влияниях, оказываемых на южно-африканскую политику доступности, выделяет и такое, как «возникновение “супермаркетного” имиджа института высшего образования, который зазывает студентов “вернуть к его прилавку”».

Университеты переживают период своего революционного изменения. Хотя они знают точку отсчета, пункт назначения, к счастью, все еще остается неизвестным. Проблема должна состоять в том, чтобы попытаться повлиять на изменения таким образом, чтобы учебные заведения могли снова процветать» [9].

Совсем в ином ключе трактуют роль высшей школы авторы доклада Международной комиссии по образованию для XXI в. Они видят в высшем образовании путь решения:

- традиционных задач (движущая сила национального экономического развития; основной инструмент передачи культурного и научного опыта);
- новых задач (усиление в развитии роли когнитивных ресурсов по сравнению с материальными; подготовка интеллектуальных и политических деятелей, будущих руководителей предприятий и преподавательского состава для разрешения проблем национального развития).

В докладе читаем: «Вряд ли следует подчеркивать важность той роли, которую высшие учебные заведения местного и национального характера могут играть в повышении роли уровня развития своих стран» [7, с. 137].

Эксперты ЮНЕСКО видят в университете то место, где происходит процесс обучения, генерируется новое знание, осуществляется смычка высшего образования и рынков труда, происходит приобщение к культуре. «В этом отношении университеты отличаются некоторыми чертами, которые делают их привилегированными. Они являются живой консерваторией наследия человечества...» [7, 139].

Биргит Брок-Утне однозначно заключает, что англосаксонская трактовка экономической глобализации не способствует тому, чтобы высшее образование служило культурному обогащению и росту знаний. Говоря о проведенной в 1998 г. в Институте педагогических исследований при университете г. Осло конференции на тему «Глобализация – на чьих условиях?», она задает, как наиболее злободневные, следующие вопросы: как справиться с отрицательными последствиями глобализации? Как организовать демократическое правление, которое сможет обязать финансистов и корпорации учитывать в своей деятельности ценности и нормы, характерные для гуманистического общества [3]?

Глобализация с неизбежностью ведет к 1) ограничению академических свобод и критического мышления, вызванного зависимостью от финансирования корпорациями («одариваемые должны стать апологетами дарителей»); 2) превращению университетов в экономически неоднородные образовательные организации (не правда ли, читатель, мы где-то уже встречали это на первый взгляд безобидное словосочетание «образовательная организация»?!); 3) перерождению посредством коммерциализации профессора – просветителя и носителя высших образцов академической этики в предпринимателя; 4) девальвации местной университетской культуры из-за поглощения ее англо-американской моделью высшей школы; 5) нарастающему доминированию английского языка [3].

Для нас, представителей российской системы образования, не лишним будет напомнить мнения ответственных европейских исследователей о том, что мысль о снижении роли идеологии в современных условиях не вполне верна: «Возникла новая господствующая идеология: неолиберальная, триумф рынка и корпоративного капитализма. В области образования давление неолиберализма привело к стремлению перевести... образовательную систему на предпринимательскую основу» [3]. Словом, современное, в том числе европейское, высшее образование призвано отвечать на многие угрозы, вызовы и изменения: в области своих академических ценностей; в сфере своей академической деятельности; на уровне своей организационной культуры и институциональных сущностей; в отношении общей ориентации системы [4].

Глобализация с точки зрения преодоления препятствий для обмена идеями, культурами, знаниями, лучшими академическими практиками, а также преподавателями, исследователями и студентами – благое явление и *modus vivendi* (способ существования) подлинного университетского образования. Но не о такого рода глобализации идет речь, если имеют в виду мир, управляемый экономическими факторами.

В последнем случае и государство, и высшее образование все в большей степени управляются рынком. Не случайно первой темой Конференции европейских научно-исследовательских институтов в области высшего образования в Граце (29–31 мая 2003 г.) стала тема «Европейское высшее образование в глобализованном мире». В рамках ее были сформулированы два вопроса:

- 1) Каким должен быть оптимальный баланс между интересами общества и глобализированной экономикой?
- 2) Какой может быть конструктивная стратегия правительств и высшей школы как ответная реакция на растущую глобализацию (реформирование национальных систем высшего образования по вектору глобализации или европеизации)?

Следует отдавать себе отчет, что движение по первому вектору – это признание глобализма и конкуренция в его глобализированном пространстве; выбор второго вектора направляет на построение европейской системы высшего образования. В первом случае предстоит осознать, какие уникальные аспекты принесет «европейское измерение» в высшее образование. Во втором – какой спецификой будет обладать европейская высшая школа в глобальном контексте. Справедливости ради следует признать, что эмоциональная антиглобалистская риторика и волны антиглобализма побуждают правительства переводить проглобалистскую ориентацию своих образовательных политик в так называемую скрытую повестку дня. Вот как об этом говорит Карола Хан, имея в виду современную реальность Германии: «Из-за теперешних антиглобалистских настроений кажется не вполне удобным называть вещи своими именами; тем не менее приходится признать, что политика Германии в области интернационализации высшего образования и науки носит выраженный глобалистский характер» [24]. И заключает: «Низведение университетов ... до уровня предприятий, производящих и экспортирующих пригодные к продаже продукцию и услуги, вряд ли послужит широким потребностям наукоемкой экономики, социальной сплоченности и благосостоянию, которые университеты должны принести обществу» [24].

Перефразируя слова гуманиста, скажем: Россия, мы любим тебя! Будь бдительна!

«Глобализация в политической экономике конца XX века является дестабилизирующей частью профессиональной университетской работы, развивавшейся более ста предшествующих лет. Глобализация создает новые структуры, порождает инициативы, вознаграждает за одни аспекты академической карьеры и в то же время создает ограничения и препятствия для других карьерных аспектов» [24].

Давайте вместе с вами, читатель, зададимся теми же вопросами, которые формулируют многие современные исследователи (Ian McMay, Anthony Smith, Frank Webster, Slaughter Sheila, Leslie Larry L., Currie Jan, Newson Janice и многие другие) [29, 32, 36, 39]:

1. Каково будущее университета, если государство утрачивает свою культурную и национально-ориентированную миссию?
2. Оправдан и перспективен ли дрейф современной модели европейского университета в сторону модели управляемой корпорации?
3. Будет ли иметь высшая школа социальную миссию и социальную ответственность, если станет производителем диверсифицированных образовательных услуг для диверсифицированных групп потребителей (производить и поставлять их быстро, дешево и эффективно, но еще лучше, если *очень* быстро, *очень* дешево, *очень* эффективно)?
4. Какую угрозу университетам несет заимствование методик управления из мира бизнеса?
5. Сохранят ли университеты, как к тому призывает Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века, более того – повысят ли они эффективность функций критического осмысления и сумеют ли использовать свой интеллектуальный потенциал и свой либеральный авторитет для защиты гуманистических ценностей, если они превратятся в прибыльные корпоративные организации?
6. Можно ли будет причислять академическую деятельность к уникальным явлениям культуры?
7. Чем же все-таки является высшее образование: личным предметом потребления или *общественным благом*?

Будем надеяться, что глобализация не должна стать Голиафом, ломающим национальные культуры. В конце концов на великана-филистимлянина нашелся пастух Давид.

Согласимся с суждением Германа Верри: «Подобно тому как невозможно отменить колесо или промышленное производство, так невозможно отменить и глобализацию. Она есть, и спрятаться от нее не удастся. Поэтому неконструктивно просто сидеть и обдумывать, насколько она полезна для высшего образования. Как и в слу-

чае любых других эпохальных перемен, с которыми человечеству приходилось сталкиваться на протяжении своей многовековой истории, здесь вопрос должен ставиться так: как справиться с ней и извлечь из нее максимум пользы без ущерба для важнейших общечеловеческих ценностей?» [4].

3. «АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ»

Как указывалось выше, этот термин введен в научную риторiku Шейлой Слофтер и Ларри Л. Лесли. В своей одноименной работе, изданной в 1997 г., они, как считает Марек Квиек, этим словосочетанием по существу, ставят абсолютно корректный диагноз процессам, которым подвержена нынешняя высшая школа.

При подготовке материалов к данной лекции мы попытались классифицировать основные (далеко не все) черты «академического капитализма» в следующих областях:

- а) академического персонала и академической культуры:
- деформация моделей университетской профессиональной деятельности;
 - подрыв гарантии права на труд профессорско-преподавательского состава;
 - изменение схем оплаты отдельных аспектов академической карьеры;
 - трансформация статуса профессора¹¹;
 - профилирование студента как клиента;
 - введение модели американской мотивации академического персонала и сокращение ставок профессорам;
 - использование более дешевого и менее принципиального персонала (изменение профиля преподавателя или, как

¹¹ Напомним читателям, что в провозглашенной в мае 1998 г. Лионской декларации, явившейся плодом острых дискуссий, подчеркивается, что «какие бы изменения в высшем образовании ни происходили: в технологиях (на местном или глобальном уровнях), в процессе преподавания/обучения (в плане подготовки к профессии/карьере), в управлении (делая упор на гибкость) и в руководстве (предпринимательство), жизненно важная функция преподавания как нравственной профессии остается и, несомненно, будет продолжать возрастать».

образно говорят, появление педагога «низкой крепости» по аналогии с низкокалорийными продуктами);

- сокращение числа постоянных работников;
- увеличение числа временных работников;
- внедрение схем временного найма;
- возрастание экономической и кадровой неоднородности университетских структур (бедные–богатые, низшие и звезды);
- повышение гибкости персонала (приоритет преподавателей и других работников, обладающих многочисленными навыками; многочисленность ролей профессорско-преподавательских кадров);
- нарастание угроз функции критического мышления;
- появление феномена коммерческой тайны;
- снижение ответственности за научную достоверность результатов исследований, прежде всего за счет обслуживания корпоративных интересов;
- усиление ориентации на ценности предпринимательства;

б) организационных и управленческих структур:

- возникновение «университета-предприятия», модели супермаркета;
- нарастание приватизационных интересов;
- возникновение нового типа академического руководителя-предпринимателя;
- введение моделей менеджизма;
- освоение новых организационных схем, подрывающих автономию учебных заведений, факультетов и кафедр;
- применение принудительного контрактирования вузов;
- свертывание академических свобод;

в) исследовательской деятельности:

- перераспределение ресурсов в пользу прикладных и технических наук;

- ослабление внимания к фундаментальным исследованиям;
- г) культуры – угроза местным и национальным культурам и интенсивное распространение английского языка;
- д) взаимоотношений государства и высшего образования:
 - возрастание роли частных и иных источников доходов университетов;
 - усечение роли государства;
 - снижение правительственных расходов на одного студента;
 - усиление акцентов на эффективность, в том числе за счет сокращения соков обучения и отсева студентов.

Очевидно, что «академический капитализм» – это феномен низвержения традиционного университетского идеала.

Со всей остротой встает вопрос: что пересилит – притяжение рынка или государственное присутствие в высшем образовании? Концепция системы высшего образования становится принципиально иной.

4. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И GATS

Известно, что наша страна находится на пороге вступления во Всемирное торговую организацию. В этой ситуации поражает неосведомленность российской академической и студенческой общестственности в том, что касается Генерального соглашения о торговле услугами (General Agreement on Trade Services – GATS).

В процессе подготовки к вступлению России во Всемирную торговую организацию (ВТО) самым востребованным мог бы быть открытый дискурс, который бы давал возможность максимально большому числу заинтересованных граждан обсудить и осмыслить в режиме SWOT–анализа все сильные и слабые стороны, возможности и угрозы, связанные с этим судьбоносным решением. Не для того, чтобы обойти своим путем ВТО, но лишь затем, чтобы выступить на переговорах с мандатом, присущим демократическим обществам!

Например, в Германии вопросы, связанные с выработкой политики относительно GATS, решаются под руководством федерального

Министерства экономики и труда с участием федерального Министерства образования и исследований, Министерства иностранных дел, Постоянной конференции министров образования и культуры всех земель, Комиссии по планированию в области образования и развития исследований на федеральном и земельном (региональном) уровнях, Конференции немецких ректоров (HRK), Объединения по образованию и науке (GEW), Немецкой службы академического обмена (DAAD), различных гражданских объединений, включая ассоциации работодателей, вузов, образовательных агентств и антиглобалистских групп (АТТАС). Парламент Германии регулярно заслушивает Министерство экономики и труда о ходе переговоров. Организуются общественные слушания. Налажены интенсивные информационные потоки относительно GATS [24].

В конце концов, в российском обществе в меньшей мере, чем в других странах, должны согласиться с тем, что «продвижение вперед не означает необходимости отправить на свалку все традиционные университетские ценности ради того, чтобы бесповоротно связаться с рынком» [12]. В высшем образовании должны быть свои «священные коровы».

В данном разделе лекции ограничимся тремя вопросами:

- что такое GATS?
- что означает подписание GATS для национальной системы высшего образования?
- каково по преимуществу отношение европейских стран (и не только) к GATS в рамках Болонских реформ?

Иногда общественное мнение по поводу того или иного явления, события концентрируется на полярных точках отношения к нему. А между тем происходит подобная черно-белая дихотомия от незнания сути явления и, что важно для нашей темы, его правовых и этических параметров. Словом, хотелось бы уберечь себя и других от эмоционально обостренной и зауженной перспективы понимания GATS.

Нельзя не согласиться с мнением Дейла Б. Хонека о том, «что здесь полезно смотреть на ... проблемы с точки зрения более широкой перспективы. Например, разрешение открывать местные отделения иностранных образовательных учреждений (или просто предоставлять доступ к ним через Интернет) в конечном счете может оказаться лучшим выходом с точки зрения расходования

средств в иностранной валюте и решения проблемы “утечки умов”, характерной для студентов, которые получают образование за рубежом» [25].

Итак, GATS изначально провозгласило свое кредо, которое заключается в либерализации продажи образовательных услуг. Различаются четыре способа их доставки (иногда их называют видами): 1) поставка образовательных услуг за рубеж (в том числе посредством почты, телефонной связи, факсимильных аппаратов и, конечно же, Интернета); 2) потребление образовательных услуг за границей (скажем, обучение в иностранных вузах или у иного рода провайдеров; 3) коммерческое присутствие (совместные образовательные организации); 4) импорт преподавателей (с целью осуществления образовательной деятельности в иностранных государствах). GATS интерпретирует высшее образование (а также TEIPS – права на интеллектуальную собственность) как потенциально пригодную к продаже транснациональную услугу или готовый к выставлению на рынок продукт.

В торговле образовательными услугами принят принцип технологического нейтралитета. Он означает, что обязательства GATS должны быть выполнены независимо от применяемых образовательных технологий.

Какова же роль ВТО во всем этом деле? Во-первых, именно в ее рамках ведутся переговоры в части подписания GATS по единым правилам, регламентирующим торговлю; во-вторых, действующий механизм разрешения споров позволяет слабым оспаривать практику сильных; в-третьих, должна быть обеспечена прозрачность по поводу торговой практики любого члена ВТО. Здесь с пометкой *nota bene* хочется проинформировать российских читателей о следующем: «простая разработка обязательств GATS не означает предоставления неограниченного доступа на рынки. Структура GATS дает возможность правительствам либерализовать как большую, так и малую долю своих рынков – как они сочтут нужным. Они могут либерализовать весь сектор или только очень малую часть одного-единственного подсектора, ограничить либерализацию в отношении лишь отдельных видов поставки или даже некоторых аспектов вида поставки. Все зависит от договоренности торговых партнеров данных стран в ходе переговоров» [10].

Следует сказать, что правительства подавляющего большинства государств крайне осторожно принимают на себя обязательства в

рамках GATS во всех сферах образовательных услуг. К 2000 г. только 40 правительств согласились на торговлю образовательными услугами посредством присоединения к GATS. Что же касается отдельных ступеней (уровней) образования (например, высшего), число стран и того меньше. Эксперты полагают, что эта сдержанность объясняется крайней ценностной чувствительностью образования как ядерной системы национальной и культурной идентичности. Хабермас обоснованно утверждает, что ни при каких обстоятельствах университет не снимает с себя ответственности за передачу профессиональных ценностей, развитие и передачу культурных традиций и формирование политического сознания студентов [23].

Однако нельзя пройти мимо того факта, что Евросоюз еще в 1994 г. принял на себя обязательства в сфере образования и науки в рамках GATS, в том числе по разделе V «Образование» (положения этого раздела относятся к зарубежным провайдерам высшего (третьего) образования по классификации GATS) и разделе I «Профессиональные услуги» категории C «Социальные и гуманитарные науки» (вид 1–3)¹².

Если основные тезисы Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, как мы убеждены, не являются собой очередной опыт лицемерной риторики, а выражают сущность государственной образовательной политики, то имеются все основания надеяться на весьма ответственное поведение переговорщиков, обсуждающих формат вступления России в ВТО и подписания GATS. Ведь в Концепции во многих местах говорится «об активной роли государства» в образовании, о «приоритетной поддержке образования со стороны государства», об «усилении роли органов государственной власти в обеспечении ... высокого и современного качества» образования, о «получении образования в соответствии с государственными образовательными стандартами», о том, «что государство возвращается в образование как гарант качества образовательных программ и услуг», о «государственной поддержке ведущих научных и творческих школ», о восстановлении в полном объеме ответственности государства в сфере образования.

Впрочем, парадоксальный характер возможного отрицательного воздействия GATS на высшее образование заключается в том, что

¹² См.: WTO, 1994, <http://www.wto.org>.

ему целесообразно и необходимо противостоять не звонкой риторикой, а реальным финансированием из реального бюджета. Страны Евросоюза хорошо понимают это: «Специалисты в области образовательных политик и политические деятели сектора высшего образования убеждены, что либерализация рынка высшего образования за счет GATS в ближайшем будущем не возымеет отрицательных последствий для... вузовской системы, по крайней мере до тех пор, пока она защищена государственным финансированием» [19].

Не случайно Питер Скотт характеризует ситуацию нарастания коммерческой стороны деятельности (как в государственных, так и в частных вузах Центральной и Восточной Европы) как балансирующую на грани пиратства. Правда, он отмечает, что энтузиазм по поводу свободного рынка и нелиберальных преобразований поукас в этом регионе Европы [20]. Да только относится ли это утешительное заключение к России?!

Но справедливости ради заметим, что тенденция к протекционизму во многих странах проявляется весьма драматично. Индия противится популяризации иностранных дипломов. На Тайване обладателям иностранных степеней невозможно устроиться на государственную службу. В Израиле Совет по высшему образованию сдерживает расширение сети частных вузов (например, израильское общество воспитывается в духе противодействия предложениям британских провайдеров высшего образования). Всегреческий центр по подтверждению иностранных академических званий отказал в академическом и профессиональном признании выпускникам частных вузов, реализующих образовательные программы по лицензиям, например, французских университетов [19].

Цель подобного рода рассуждений одна: не решить проблему, но указать на нее. Высшее образование России не может стать территорией «культурного образовательного империализма», хотя всегда должно служить идеалам культурного многообразия. В отечественном высшем образовании недопустимо верховенство прибыли над академическими ценностями. Россия, как и другие государства, должна быть более привержена сохранению национальных культурно-образовательных особенностей, чем политике открытых дверей для зарубежных провайдеров образовательных услуг, среди которых немало таких, которые находятся в континууме от не очень качественных до беззастенчиво шарлатанских. Но только без изоляцио-

низма, без «нарциссизма», без «очертя голову», без ориентации на «ad usum internum (для внутреннего потребления)»! Россия не может позволить себе стать заложницей интересов ВТО и GATS. Но она должна быть активным игроком на этом поле. Нельзя упускать из виду, что российские (как и многие европейские) вузы не обладают предпринимательским духом и навыками предпринимательской деятельности. Конечно, нельзя этому не учиться, но и учиться этому в ущерб классическим ценностям тоже недопустимо.

Каким образом складывается отношение к GATS в странах, принадлежащих к Болонскому клубу? По преимуществу, эта реакция негативная или сдержанная. Но отнюдь не однозначная. Последнее обстоятельство объясняется довольно очевидными причинами. С одной стороны (мы это отмечали во введении к данной лекции), здесь сказывается известная противонаправленность процессов глобализации и европеизации. Первая сообщает энергетику конкурентоспособности национальных систем образования на мировом образовательном рынке; вторая характеризует ориентацию на создание общеевропейского образовательного, исследовательского и инновационного пространств. Как свидетельствует Карола Хан из Германии, «существуют две противоположные политики, определяющие действия в области высшего образования и науки, предпринимаемые ... на государственном, европейском и глобальном уровнях: одна ориентирована на внутриевропейское сотрудничество, а вторая, хотя и сфокусирована на глобальном предпринимательстве и конкуренции, имеет внутринациональную направленность» [24]. Такие «двухвекторные» политики не редкость в Европе. Но совместимы ли они? Это вопрос продолжающихся дискуссий.

Зарубежные эксперты признают, что даже в тех случаях, когда переговоры по GATS в части высшего образования оказываются под бдительным прицелом многих государственных и общественных структур в развитых гражданских обществах, они остаются непрозрачными, сокрытыми от общественного мнения, которое доводится ролью их «косметического» корректирования. Подлинный ход переговоров известен лишь ограниченному кругу лиц. Атмосфера секретности является едва ли не господствующей [24]. «Подобная политика секретности подвергается резкой критике за недостаточное понимание важности вопроса для будущего гражданского общества, несоблюдение принципов демократии и несо-

ответствие принципам открытости GATS». Кому и почему эта непроницаемость выгодна [24]?

В материалах проходивших семинаров, в докладах экспертов, подготовленных в преддверии Берлинской конференции министров высшего образования, неоднократно рассматривались вопросы, связанные с Генеральным соглашением по торговле услугами. Так, на семинаре в Афинах (19–20 февраля 2003 г.) отмечалось возникновение глобального рынка услуг высшего образования, развитие торговли этими услугами в рамках GATS и конкуренции в высшей школе. Но фундаментом этих процессов и явлений были признаны по-прежнему академические ценности и идеалы сотрудничества, доверия (как заметила Карола Хан, «наиболее ценный капитал» для выживания «многоцентричной концепции интернационализации»). Два настроения в предберлинский период были преобладающими. Первое: не обсуждать на переговорах Европейской комиссии о GATS сферу государственного образования (ограничиться только коммерческими образовательными услугами). Второе: высшее образование является общественным благом и в силу этого должно быть доступно всем, не подлежит конкурентной борьбе и не подвергается исключению¹³.

На семинаре в Афинах выработаны принципы, которыми целесообразно руководствоваться в переговорах о GATS:

- не ставить под угрозу финансирование государственного сектора высшего образования;
- не препятствовать каждой стране реализовывать собственные механизмы обеспечения качества;
- гарантировать возможность сохранения имеющихся и возникновения новых механизмов регулирования и финансирования на национальном и международном уровнях;
- развивать альтернативные структуры для интернационализации высшего образования в рамках Болонского процесса;

¹³ В итоговом материале семинара содержалась мысль, 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».

- эксплицировать воздействие GATS на системы образования с правовой точки зрения с учетом роли и миссии высшего образования в обществе;
- обеспечить прозрачность переговоров вплоть до участия в них экспертов в области образования.

«Достижения этого (Болонского – *В.Б.*) процесса на европейском уровне очень легко подорвать, если слишком резко заменить взаимовыгодный, основанный на сотрудничестве подход к интернационализации на конкурентную, несбалансированную и имеющую внутрисоциальную направленность глобальную политику односторонних амбиций в наращивании прибавочной стоимости» [24]. Словом, Болонский процесс – это укрепление сотрудничества. GATS – это развертывание конкуренции.

5. ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Разумеется, такое сложное и неоднозначно оцениваемое явление, как транснациональное образование, имеет много определений, акцентирующих ту или иную его сторону.

В качестве ведущей линии в данной лекции избрана интерпретация транснационального образования (ТНО), содержащаяся в документах Всемирного союза транснационального образования, где оно понимается как «любая преподавательская деятельность, связанная с обучением, во время которой студенты находятся в другой стране (принимающая страна), отличной от той, в которой находится учебное заведение, предоставляющее образование (родная страна)» [15]. ТНО может предлагать различные образовательные программы: от общеобразовательного характера до сугубо профессионально ориентированных. Транснациональное образование имеет разные формы распространения. К ним можно причислить:

- франчайзинговые соглашения (партнерства, которые могут заключаться правительством и зарубежным провайдером), посредством которых учебное заведение предоставляет лицензию другому провайдеру образовательных услуг в соответствии с

оговоренными критериями¹⁴, иногда служат основой азиатско-европейского взаимного признания зачетных единиц;

- офшорные структуры (центры), в которых устанавливаются низкие подоходные налоги или налоги на имущество¹⁵. Как правило, в транснациональном образовании офшорные компании учреждаются в целях комплексного продвижения своих образовательных услуг;
- твиннинги представляют собой попарные объединения провайдеров и являются одним из ведущих критериев при выборе университетов будущими студентами (twinning arrangements); твиннинги позволяют на постоянной основе признать учебную разработку одного учебного заведения другим – иностранным – в качестве частичного зачета у себя;
- трастовые компании, не преследующие в качестве цели извлечение прибыли¹⁶;
- кампусы как точки пересечения образовательной сети; они возникают как своеобразные международные университетские городки или как центры пожизненного образовательного сообщества своего региона (в межгосударственном смысле слова) при больших университетах¹⁷; в последнее десятилетие интенсивно создаются виртуальные кампусы. Нередко в качестве привилегированных структур престижных университетов кампусы содействуют интеграции зарубежных вузов в национальные системы высшего образования. Нако-

¹⁴ Можно сказать иначе: франчайзинг означает привилегию дилеру, распространяющему товар производителя. При этом учебное заведение/дилер находится в независимой от производителя образовательных услуг собственности (провайдера). Учебное заведение/дилер выплачивает определенный процент от продаж образовательных услуг за использование имени производителя (совместное пользование торговой маркой).

¹⁵ Офшорные центры располагаются в местах, в которых выгодно владеть активами благодаря низким налогам или даже отсутствию таковых (функционируют с большими налоговыми льготами).

¹⁶ Могут учреждаться как частными, так и государственными структурами с финансированием за счет членских взносов и прибыли от проведения маркетинговых исследований и членами компании. Совместные программы по типу офшорных зон весьма распространены в азиатских странах Тихоокеанского бассейна.

¹⁷ См., например, публикацию Гранта Макбруни и Энтони Поллока «Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования и учреждения международного кампуса: австралийская перспектива» [15].

нец, встречаются филиалы-кампусы в отдельных странах для продвижения образовательных услуг других государств;

- онлайн-овые и дистанционные программы образования (посредством Интернета, по сети, через компьютеры, почту и т.п.), все то, что относится к так называемому киберобразованию;
- корпоративные программы, предлагаемые большими корпорациями, с зачетными единицами, полученными в различных заведениях; часто в этот процесс вовлекаются зачетные единицы студентов из различных стран (чистый пример высшего образования без границ)¹⁸;
- дочерние учреждения крупных вузов (например, Мюнхенского технологического университета).

Возникновение и распространение форм ТНО как в виртуальном, так и в традиционном виде – динамичный процесс. Этому способствуют многие очевидные достоинства транснационального образования, включая:

- возможность стыковки инфраструктур информационных технологий для специальных проектов;
- расширение международного академического и студенческого сообщества;
- сокращение «утечки умов» и замену его процессом «циркуляции умов»;
- международное «перекрестное опыление» академических культур и практик;
- возрастание возможностей получения иностранной (или совместной) степени, что, несомненно, повышает карьерные шансы выпускников;
- появление новых перспектив развития человеческих ресурсов;
- повышение престижа вуза (провайдера высшего образования) по принципу эффекта снежного кома;

¹⁸ Глен Р. Джонс сообщает, что «400 американских программ высшего образования обеспечивают возможность получения зачетных единиц и академических степеней для служащих почти 200 американских военных баз по всему миру, а сегодня эти программы открыты для граждан ... стран, где расположены эти базы» [6].

-
-
- оптимизацию совмещения приоритетов исследований, осуществляемых в университетах, с требованиями экономической и социальной сфер;
 - освоение образовательных программ, не предлагаемых национальными вузами.

Стремительный рост транснационального образования обуславливается: глобализацией промышленности и торговли; расширением доступности высшего образования; развитием Интернета; отсутствием у государства достаточных средств финансирования национальных образовательных систем. И, несомненно, этот рост был бы еще более интенсивным, если бы не барьеры культурного, законодательного, этического и «квалитативного» порядка [26]. И если бы не риски, порождаемые тем обстоятельством, что многие факторы выпадают из зоны воздействия на них со стороны самих высших учебных заведений: финансовые; имиджевые; юридические (как правило, связанные с нарушением норм в принимающей стране); национально-государственные (неразвитое, неадекватное законодательство в стране-импортере); безопасности (прежде всего персонала).

В российских образовательных кругах, у наших студентов надлежит формировать культуру транснационального образования и как пользователей, и как поставщиков, которая призвана не ограничивать их, но защитить от «разнузданного разгула коммерциализации высшего образования», от коммерчески ориентированных провайдеров, беззастенчиво эксплуатирующих транснациональное образование [27]¹⁹, от губительных последствий для достойных всяческого охранения многих российских образовательно-ценностных традиций.

Для защиты и обеспечения качества ТНО создан Международный союз транснационального образования (МСТО/GATE). Им разработаны десять принципов, содержащихся в приложении, к которому может присоединиться любое учебное заведение, осуществляющее свою образовательную деятельность без границ.

¹⁹ «Самый дешевый и самый удобный вариант поставки образования может быть академически ненадежным». В материалах Болонского семинара в Афинах подчеркивается, что рынок образования очень несовершенен и что поэтому должны быть заданы правила игры, а образование рассматривается в качестве основной человеческой потребности и общественного блага.

Кроме того, GATE рекомендует придерживаться определенного сертификационного процесса. Рассмотрим оба кредо GATE.

К принципам относятся:

1. Цели и задачи транснациональных образовательных программ должны быть понятными для членов GATE и не могут выходить за рамки целей и возможностей учебного заведения/поставщика.
2. Стандарты качества (нормативы) экспортируемых образовательных услуг и применяемые зачетные единицы одобрены провайдером, их критерии соответствуют установленным нормам и являются едиными, независимо от места реализации образовательных программ.
3. Транснациональные курсы экспортируются в соответствии с действующим законодательством страны-импортера и при условии их одобрения.
4. Должна быть обеспечена для потребителей прозрачность всей имеющей отношение к делу информации в том, что касается зачисления обучающихся, а каждый из них может получать полный студенческий статус или его эквивалент от учебного заведения/поставщика.
5. Провайдер международных образовательных программ призван обладать высококачественным составом преподавателей при наличии со стороны провайдера убедительных процедур контроля и оценки их деятельности.
6. Существующие у учебного заведения/экспортера инфраструктура, материальные и финансовые ресурсы гарантируют адекватную образовательную среду и ее доступность для обучающихся до окончания действия всех принятых провайдером на себя обязательств.
7. Транснациональные образовательные программы в педагогическом отношении должны быть студентоцентричному с точки зрения методов преподавания и ориентации на потребности обучающихся.
8. Организация-провайдер располагает надлежащими средствами и технологиями психологической и педагогической поддержки

студентов с целью максимизации полезного эффекта освоения транснациональных курсов.

9. Провайдер регулярно и соответствующим образом налаживает должную обратную связь по поводу систематической оценки качества усвоения образовательных программ и их последующего совершенствования.
10. Любое привлечение так называемых третьих лиц (например, агентов или сотрудничающих учебных заведений) осуществляется на основе консультативного описания их роли, обязательств и ожиданий [6, 15, 30].

«Руководство GATE о сертификации» (Certification Manual) занимает девяносто страниц текста, написаного на английском языке. Согласно ему в GATE учебные заведения предоставляют «досье с самооценкой», т.е. данные по широкому кругу вопросов: сведения управленческого характера; сравнительные данные относительно успеваемости студентов; копии всех договоров; материалы, отражающие политику и практику обеспечения качества образования; документацию о профессиональной аккредитации; исчерпывающие сведения о договоренностях со странами-хозяевами. В процессе сертификации представители GATE интервьюируют студентов, администраторов, преподавателей, а так же проводят визуальное освидетельствование учебно-материальной базы и инфраструктуры университета в стране-экспортере и его подразделениях во всех странах-импортерах. Анализ образовательных программ ведется с привлечением специалистов из нескольких государств²⁰. Итоговые отчеты GATE содержат, с одной стороны, соответствующие принципиальные заключения, с другой – ряд рекомендаций, направленных на усиление позитивных сторон деятельности и смягчение негативного воздействия на качество образования недостатков и ограничивающих факторов [13].

На международной арене престиж сертификационных заключений GATE расценивается как штамп отдела технического контроля (ОТК).

²⁰ Отрадно отметить, что в сертификационные процедуры привлекаются преподаватели Российской Федерации. Так было, например, при обследовании по методике GATS знаменитого Monash University (Австралия), который стремится к установлению связей со 100 университетами из 30 стран. Следует также упомянуть, что в Monash University преподают и русский язык.

Упомянем, что в 2001 г. Межправительственный комитет Лиссабонской конвенции принял «Кодекс лучшей практики в предоставлении транснационального образования», в котором, в частности, говорится следующее:

- «← академическое качество и стандарты транснациональных образовательных программ должны соответствовать стандартам институтов, присвоивших квалификацию, а также институтов принимающей стороны;
- институты, присваивающие квалификацию, и институты, предлагающие программу, должны доказать свою надежность и нести полную ответственность за обеспечение качества;
- институты, присваивающие квалификацию, несут ответственность за присвоение квалификаций транснациональных учебных программ и обязаны предоставлять полную и исчерпывающую информацию об этих квалификациях, в частности, с помощью приложения к диплому» [18].

В связи с распространением ТНО резко возрастает потребность в специалистах в области международного образования. К сведениям российских студентов и преподавателей можно сообщить о предлагаемых программах подготовки магистров в данной области рядом авторитетных зарубежных университетов²¹.

В транснациональном образовании функционируют и высокопрестижные университеты с неутраченным имиджем высоких академических стандартов и промышляют провайдеры с сомнительными академическими и этическими ценностями, предлагающие низкосортные или даже мошеннические услуги. Для укрощения последних создаются такие организации, как GATE или формируются Программы управления учебными заведениями сферы высшего образования (Institutional Management in Higher Education – IMHE) [31, 53]. В их числе программа «Качественный анализ интернационализации» (IOR). Есть и другие ободряющие примеры.

Но в целом, по-видимому, у Ричарда Эланда, руководителя программы по институциональному руководству в высшем образовании, имелось достаточно оснований для пока еще печального вывода о том, что «в международном масштабе существует намного меньше

²¹ См.: <http://www.monash.edu.au/monashplan>.

средств (по сравнению с внутринациональным уровнем. – В.Б.) по защите потребителя, студента, работодателя, родителя» [23].

6. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Не будет преувеличением сказать, – замечает исполнительный директор Европейской ассоциации по международному образованию²² Хилари Келлен, – что в эти десять лет (со времени основания ЕАИЕ в 1989 г. – В.Б.) термин «интернационализация» подвергся определению и переопределению...» [10]. Понятие оказалось в своей семантике весьма подвижным. Оно имеет различные исторические предпосылки и по-разному понимается в различных частях мира. Однако Джейм Нэйт сформулировал признанное сегодня классическим определение интернационализации на институциональном уровне, согласно которому это «процесс внедрения международного измерения в такие функции учебного заведения, как преподавание, исследование и оказание услуг» [34].

Питер Скотт высказывается в пользу четкого разделения понятий «глобализация» и «интернационализация». Последняя предполагает «существование мира, состоящего из национальных государств» [38]. Далее следует весьма остроумное (и тонкое!) сравнение двух терминов (явлений): «Интернационализация особенно сильно проявляется в “высоком” мире дипломатии и культуры, а глобализация – в “низменном” мире массового потребления и глобального капитализма» [38].

Может быть, последующие несколько фраз и будут иметь личную эмоциональную окраску, но «низменность» глобализации автор связывает прежде всего с разрушающей силой некоторых сторон американских претензий на единственный (общечеловеческий) образ достойного человека обустройства мира. Фулбрайт говорит о прочном основании этих претензий, базирующихся на «смеси самонадеянности и здравого смысла». Лесли Кроксфорд выявляет два краеугольных камня американского индивидуализма: пуританское выделение первичности личного сознания и просвещенческую

²² European Association for International Education (EAIE).

концепцию естественных прав человека, включая, разумеется, право на собственность. Свою озабоченность узостью нравственных воззрений, отличающих массовое американское сознание, высказывал еще 10 сентября 1926 г. Ромен Роллан в знаменитом «Предупреждении Америке»; он отмечал неспособность многих американцев понимать образ мыслей других и осуждал их убежденность в том, что все, что правильно для них, должно быть хорошо и правильно для других (склонность к фальшивому морализированию). Никто не сомневается в экономической, политической мощи Америки, но сегодняшний мир – это мир-оркестр, в котором каждый инструмент обладает уникальным потенциалом со-гармонии. Фуллер ввел концепцию космического корабля «Земля» и открыл принцип синергии. Сколь возвышеннее эта правда по сравнению с так называемыми истинами неолиберальных «апостолов» рынка, менеджмента, предпринимательства... В 1998 г. Мирча Малитца написал актуальную книгу «Десять тысяч культур – единая цивилизация». При таком подходе общемировая перспектива видится оптимистичной.

Но вернемся к нашему предмету. Интернационализация высшего образования должна в нарастающей мере становиться адекватной ответной реакцией на изменения демографических и языковых параметров современных государств. Выпускники вузов должны быть готовы работать в условиях нарастающего многообразия во взаимозависимом мире. Возрастает роль мультикультурного образования с такими его доминантами, как развитие человека-гражданина; участие личности в социальном реформировании; способность выпускников вузов к критическому анализу. Все это требует изменения образовательных программ, интеграции в них (в образовательные стандарты и учебные планы) международных аспектов. Дальше – больше. Университеты, осваивающие подобные учебные проекты, почувствовали необходимость в системных изменениях. С одной стороны, как замечает Энн Интили Мори, «встраивание соответствующих содержания и образовательных стратегий в основной поток учебных планов остается самой насущной задачей» [16]. С другой – «системные изменения делают университет принципиально иным учебным заведением» [Там же]. Это касается набора студентов, подбора профессорско-преподавательских кадров, информационных систем, вознаграждения персонала, форм обучения, нередко плохо согласующихся с доминирующими парадигмами. К интерес-

ным моделям трансформации учебных планов можно отнести модель Китано²³.

Представляется, что интернационализация высшей школы России может быть по меньшей мере «трехвекторной», где каждый вектор дополняет друг друга.

Во-первых, в ней совершенно необходим «вектор» СНГ («измерение СНГ») в синергии с аналогичным подходом других государств Содружества, не позволяющий усиливаться дивергентным тенденциям «разбегания» некогда единого образовательного пространства (залог возрождения в новых условиях академической кооперации и интеграционных процессов в других сферах), притом что принцип разнообразия носит универсальный характер. К сожалению, реальная опасность разрушения общего пространства в области высшего образования в период интенсивного поиска самоидентификации остается довольно высокой. Системы высшей школы стран СНГ буквально мечутся между разными ее моделями: от якобы оригинально-самобытной до подражания англосаксонскому (американскому) ее формату. Во весь рост встает ответственность университетов Содружества за их вклад в дело консолидации СНГ.

Во-вторых, ответственным высшим учебным заведениям недопустимо недооценивать важность присутствия в них «европейского измерения», чтобы не выпасть из процесса Болонских реформ, сказав себе позже грустные слова А.А. Ахматовой: «Мы здесь – чужие; мы не туда попали».

В-третьих, высшая школа призвана наращивать свою конкурентоспособность на мировом уровне и включаться в глобализационные процессы.

Трехвекторная интернационализация российского высшего образования – таков вызов современных реалий, который предъявлен России. И он не исчерпывается только этим. Сегодня вся наша система высшего образования стоит перед суровой диалектикой вызовов. Может быть, ее «самостояние» – в верности себе самой, в доверии к своему культурно-историческому наследию? Хотя меня, признаюсь, буквально поразила мысль министра образования Румынии о том, что «если страна обладает таким выдающимся потен-

²³ См. описание модели в статье Энн Интили Мори «Изменения учебных программ высшего образования в условиях мультикультурного мира» [16].

циалом... но все равно остается бедной, то ее систему образования нельзя считать работающей удовлетворительно» [8].

Таким образом, три направления, три метациели, три политики. Не является ли оправданным предположение, что многочисленные реформы высшего образования в странах Содружества должны, по мере своего «взросления», делаться все более совместимыми с европейскими преобразованиями и мировыми тенденциями развития высшей школы [24]?

7. ЕВРОПЕИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Можно констатировать на основе зарубежных публикаций, что в разряд ведущих концепция европеизации высшего образования попала с момента подписания Маастрихтских соглашений об учреждении Евросоюза, а «европейское измерение» с этой поры входит в обиход общих целей, заявленных позже в Болонской декларации. Хотя Андрис Барблан вспоминает, что на двух конференциях ректоров европейских университетов (в 1959 и 1964 г.) их участники пытались ответить на вопрос: что означает подготовка выпускников вузов именно «как европейцев»? И уже в 2002 г. он же сформулирует задачу для европейских вузов: «В настоящее время университеты призваны внедрить идею открытой Европы в умы людей, чтобы тем самым *сформулировать единое с точки зрения познания общество, что является целью Болонского процесса*. С второстепенных ролей в процессе интеграции Европы университеты переместились на главные» [2], т.е. рассматриваются как ключевые факторы европейской культуры.

Помещая понятие «европеизация» в современную терминологическую систему, нельзя не видеть, что реальная практика порой не вполне описывается тем или иным термином. Расположив рядом понятия «глобализация», «интернационализация», «европеизация», можно по разному *видеть их*, интерпретировать их взаимосвязи и специфические особенности. Но и в пределах каждого из них нередко усматривают «доброкачественные» и «злокачественные» смыслы (сообразно позициям аналитиков).

Питер Скотт фиксирует противоположность понятий интернационализации и глобализации. Интернационализация сосредоточивает

свое внимание на связях многообразных наций, государств и культур. Глобализация предполагает не столько национальный, сколько *противонациональный* процесс (не случайно на Западе зачастую говорят о «макдонализации» и «диснейфикации» высшего образования). П. Скотт видит денотативно-предметный смысл европеизации высшего образования в идее европейского самосознания (как индивидуума и как гражданина), которая добавляется к амбициям национальных государств, но не заменяет их [10]. Знакомство с зарубежными материалами позволяет говорить о тесном соседстве термина «европеизация» с другими понятиями: «европейское измерение», «европейское пространство», «европейский аспект». Одно несомненно – каждое из четырех понятий вносит как бы свой ракурс в представление о «международном образовании» [10].

У Гая Нива иное видение европеизации: «Европейское измерение» ... может классифицироваться как мобилизационный миф... но если миф должен быть возвышенней, чем реальность, он должен также быть связан с той же реальностью, которая в контексте высшего образования связана с отдельным учебным заведением» [37]. Другие под европеизацией понимают выработку специфически европейского подхода к обучению и исследованиям. В замечаниях редакторов, опубликованных в XXVIII томе (2003, № 3) журнала «Высшее образование в Европе» (номер журнала в целом посвящен крупной международной конференции «Внешние аспекты Болонского процесса: высшее образование стран Юго-Восточной Азии и европейское пространство высшего образования в глобализированном мире», составившейся 6–8 марта 2003 г., содержится прозрачный вопрос, выражающий позицию ЮНЕСКО относительно глобализации: «Насколько Болонский процесс позволяет смягчить воздействие глобализации?» Однако нельзя игнорировать и такие свидетельства, как те, которые приводит А. Барблан, а именно: «европейский аспект» отнюдь не вызвал горячего принятия всеми странами – участницами Болонской декларации. Попытаемся описать названные четыре термина применительно к высшему образованию, естественно имеющие свою специфику и свои «наборы лейтмотивов»: «европеизация», «европейское пространство», «европейское измерение», «европейский аспект». Можно предположить (по крайней мере, в качестве авторского риска) следующие акценты этих понятий:

- а) *европеизация* как всеобъемлющий процесс, имеющий далеко идущие цели в изменении (обогащении, сдвигах) ментальности

современного, «расквартированного» по своим национальным «квартирам» общественного сознания в направлении выработки определенных общеевропейских ценностей, норм, подходов, институтов и др., чувства принадлежности к единому социальному и культурному пространству. Но остается вопрос: какую собственно Европу подвергнут европеизации: только «Старую», или с включением в нее стран Юго-Восточной Азии, или «Большую» – от Атлантики до Урала, или «супербольшую» (с учетом всей территории России)? Вопрос, увы, малообсуждаемый в рамках болонской проблематики;

- б) *европейское пространство* как описание все более становящихся реальностью явлений, как строительство единого (общего) европейского образовательного пространства, чуть позже добавленного общим исследовательским пространством, а нынче – с присовокуплением общего инновационного пространства (в границах Совета Европы и/или расширяющегося Европейского союза – о том умалчивается);
- в) *европейское измерение* как европеизация учебных материалов, как расширение проблемно-тематического поля содержания и обновления педагогических технологий в условиях массового высшего образования, как компетентностное приращение выпускников вузов для европейского рынка труда (можно предположить, что это понятие вмещает в себя географию «большой» и «супербольшой» Европы)²⁴;
- г) *европейский аспект* как овладение студентами европейскими языками и усиление взаимного признания степеней.

В любом случае эта объединяющая перспектива европейцев если пока и фантом, то потенциально весьма жизнеспособный (сравним с терминологической бедностью процессов интеграции высшего образования СНГ. Комиссия Европейского сообщества 5 февраля 2003 г. со всей ответственностью анализирует нарастание напряженности между национальными структурами высшего обра-

²⁴ Согласно Меморандуму о высшем образовании в европейском сообществе (1991) в «европейское измерение» 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 о политике и ее анализ; диалог с сектором высшего образования.

зования и наднациональными требованиями. Факторами, вызывающими эту напряденность, выступают необходимость эффективного европейского рынка труда, что требует устранения преград для академического и профессионального признания; глобализация в сфере направлений подготовки; продолжающаяся «утечка умов» из западноевропейских стран; низкая активность европейских университетов на международном уровне; расширение Евросоюза, что внесет еще большее разнообразие и усилит разнородность вузовского ландшафта.

В странах Восточной и Центральной Европы начался весьма сложный (а порой и болезненный) период поиска совместимости осуществляемых в них реформ высшей школы с европейскими тенденциями. В западноевропейских университетах формируется потенциал для создания стратегий, общих для европейской и американской систем высших школ. Сохранение при этом четырех фундаментальных ценностей высшего образования считается обязательным: 1) связь преподавания и исследований; 2) развитие сотрудничества и совместных программ; 3) усиление заботы о качестве образования; 4) понимание высшего образования как общественного блага.

Словом, как считает Андрис Барблан, «европеизация – это переход от общих начинаний к общим действиям, к единому развитию, подразумевающий не только признание рядоположенности друг к другу национальных систем высшего образования, но и взаимное приспособление друг к другу. Европеизация – это создание единой системы стандартов для сравнения качества высшего образования – евроинтеллекции, которая повлечет за собой повышенную совместимость и сопоставимость уровня знаний, подобно тому как современная единая валюта регулирует производство и продажу товаров по всей Европе» [20]. Но давайте, однако, не будем с вами, читатель, спешить с однозначно оптимистическим видением Болонского процесса и европеизации, не станем большими «болонистами», чем сами европейцы. Пока еще (и это особенно проявляется в ходе личных встреч с представителями западноевропейских университетов) этап поиска, вызванный необходимостью увязать свойства традиционного высшего образования и новые образовательные потребности общества [20], далеко еще не завершен.

8. ВЫВОДЫ

1. Высшее образование Европы вступает в XXI в., находясь в «силовом потоке» общемировых тенденций развития и реформирования третичного (по классификации ISCED ЮНЕСКО) образования. Развертываются процессы глобализации. Высшее образование практически во всех своих национальных вариантах обнаруживает дрейф в сторону «академического капитализма». Европейская высшая школа пытается оградить себя от разрушительного потенциала этого дрейфа, равно как и наращивать в себе способность к интеграции неолиберальных рыночных и классических академических ценностей, отдавая приоритет последним.
2. Болонский процесс – общеевропейский проект, совмещающий в себе динамизм адаптации высшего образования с его приверженностью концепциям общественного блага и общественной ответственности.
3. Глобализация высшего образования должна стать объектом интенсивных междисциплинарных исследований, осуществляемых на местном, национальном и международном уровнях.
4. Университеты просто не имеют права дистанцироваться от глобализационных процессов. Время университетов как башен из слоновой кости ушло в прошлое. Вызовы высшей школе предъявлены. Университеты, сохраняя и переосмысливая, наследуя и переопределяя свою миссию, призваны сочетать верность традициям с гибкостью своих новых стратегий (с преобладанием перспективно ориентированных), открыть себя внешней среде без риска девальвации классической университетской культуры, насчитывающей почти тысячелетнюю историю.
5. Требуется повышенная бдительность ко всякого рода инициативам, связанным с включением высшего образования в повестку для переговоров в рамках GATE. Мировой опыт свидетельствует: даже в развитых демократиях мира отмечается склонность правительственных кругов (или отдельных чиновников) к непрозрачному ведению переговоров в части высшего образования. По-видимому, в этом проявляется снижение контролирующей роли национальных государств по отношению к надгосударственным (национальным) процессам и тенденциям.

6. Расширяющееся транснациональное образование несет, несомненно, многие блага обучающимся (как заметил один зарубежный студент, «весь мир умещается на кончиках моих пальцев»). Но именно в этой новой форме получения образования имеется слишком много случаев поставки недобросовестных образовательных услуг. ТНО требует высокой культуры как его производства, так и потребления. Знание в российских кругах принципов и механизмов функционирования GATE и основных положений «Кодекса лучшей практики в предоставлении транснационального образования» может выполнить позитивную роль в защите интересов потребителей.
7. Интернационализация российского высшего образования не может полноценно переосмысливаться вне контекста СНГ.
8. Сохраняя и оберегая отечественные традиции российской высшей школы, мы призваны сверять свои часы с «мировым временем». Знакомство с чужими проблемами и подходами позволяет гораздо разностороннее видеть и анализировать свои. Речь не идет о стратегии заимствования – речь идет о стратегии наращивания профессионализма.

9. ТЕМЫ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Какие элементы «академического капитализма» наиболее выражены в деятельности (позициях) вашего вуза (факультета, кафедры), в том числе:
 - в области академического персонала и академической деятельности;
 - в динамике организационно-управленческих структур;
 - в исследовательской деятельности;
 - с точки зрения изменения взаимоотношений высшего образования и государства;
 - в сфере культуры и транснациональных функций университетов?

2. Попытайтесь ответить в российском контексте на вопросы, сформулированные Ian McMay, Anthony Smith, Frank Webster и др. (см. с. 55).

10. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

Для студентов, аспирантов и соискателей, специализирующихся на изучении проблем международного образования:

1. Сформулируйте актуальную научную проблему (желательно в формате принятых в вашем вузе курсовых и дипломных проектов и диссертационных исследований) и обоснуйте ее с точки зрения изложенного в третьей лекции материала, российских тенденций и образовательной политики в части модернизации высшей школы.
2. Какие, по вашему мнению, первоочередные шаги и предпринимаемые меры остались в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года не учтенными в аспекте содержания данной лекции?

Автор гарантирует интерактивное общение по адресу E-mail: rc@rc.edu.ru.

11. ЛИТЕРАТУРА

1. *Арменголь Мигель Касас*. Влияние глобализации на деятельность интерамериканского виртуального университета//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
2. *Барблан Андрис*. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет//Высшее образование в Европе. 2002. № 1–2.
3. *Брок-Утне Биргит*. Анализ глобальных факторов, влияющих на современную образовательную систему, на примере европейских университетов//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
4. *Верри Герман*. Чем глобализация грозит академии?//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.

5. *Денмен Брайан Д.* Появление транснациональных схем (структур) обмена в области образования в регионах Европы, Северной Америки и Тихоокеанской Азии//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
6. *Гленн Р. Джонс* Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации//Высшее образование в Европе. 2001. № 1.
7. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО, «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
8. *Захариа Сорин.* Сравнительный обзор некоторых фундаментальных аспектов методов управления университетами, принятых в странах Европы//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
9. *Квиек Марек.* Глобализация и высшее образование//Высшее образование в Европе. 2001. № 1.
10. *Келлен Хилари.* Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
11. *Козмински Анджей.* Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов//Высшее образование в Европе. 2002. № 4.
12. *Ледесма Рафаэль Хоакин.* Латинская Америка: иная реальность//Высшее образование в Европе. 2002. № 4.
13. *Макбруни Грант.* Интернационализация как средство повышения значения академической миссии: анализ на примере австралийского университета//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
14. *Макбруни Грант.* Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
15. *Макбруни Грант, Энтони Поллок.* Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования учреждения международного кампуса: австралийская перспектива//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
16. *Мори Интили Энн.* Изменения учебных программ высшего образования в условиях мультикультурного мира//Высшее образование в Европе. 2000. № 1.
17. *Мэрион Лори.* Повышение устойчивости образовательного процесса в Индонезии: проект института глобального диалога//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.

18. *Ниборг Пер.* Сотрудничество в области взаимного признания в высшем образовании//Высшее образование в Европе. 2003. № 1.
19. *Олдермен Джеффри.* Глобализация высшего образования: несколько замечаний по поводу свободного рынка и национального интереса.
20. *Скотт Питер.* Размышления о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
21. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины: Аналитический доклад/Под ред В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
22. *Тейлор Лестер.* Новая Зеландия как поставщик услуг транснационального образования//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
23. *Уильямс Марк Кемпбел, Гунатундж Санил Р.* Коммуникативные действия, направленные на реформирование университетского образования: комментарий на примере исследования университетского образования в Шри-Ланке//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
24. *Хан Карола.* Изменение «духа времени» немецкого высшего образования и роль GATS//Высшее образование в Европе. 2003. № 2.
25. *Хонек Дэйл Б.* Услуги 2000: образование и обучение//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
26. *Храбинска Мария.* Транснациональное образование в Словацкой Республике: угроза или выбор?//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
27. *Эхагер Г.О.С.* высшее образование и повышение квалификации в Африке. Возможности и проблемы//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
28. *Элсворт Дж'Анн.* Курсы, обеспечивающие качество: ключевые элементы в процессе предоставления образования посредством Интернета с использованием новейших методик//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
29. Currie Jan and Newson Janice lization: Crical Perspectives. Thousand Oaks, California; Sage, 1998.
30. GATE: Principles and Certification Process. Englewood, Colorado: Globas Alliance for Transnational Education, 2001.
31. *Goddard J.* The Response of Highre Education. Institutions to Regional Needs//Institutional Management in Higher Education, 1999.

32. *Hovey Harold A.* State Spending for Higher Education in the Next Decade: The Battle to Sustain Current Support. Washington D.C.: The National Center for Public Policy and Higher Education, 1999.
33. *Jones Dennis, Ewell Peter and McGuinness Aims.* The Challenges and Opportunities Facing Higher Education: An Agenda for Policy Research. Washington D.C.: The National Center for Public Policy and Higher Education, 1999.
34. *Knight J.* Internationalization of Higher Education. Conceptual Framework//Knight F. and Wit H. de Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries. Amsterdam. European Association for International Education, 1997.
35. *Knight J. and Wit H. de.* Quality and Internationalization in Higher Education. Institutional Management in Higher Education, 1999.
36. *Leslie D. W. and Fretwell E.K. Jr.* Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
37. *Neave Guy.* The European Diminution in Higher Education. Background Document for the Netherlands Seminar on «Higher Education and the Nation State, Center for Higher Education Policy Studies, Twenty»//The Netherlands, April, 1997.
38. *Scott P.* Globalization and the University. Keynote address presented at the 52nd Bi-Annual Conference of CRE/Association of European Universities, Valencia, 28–29 October 1999 (cited by permission of the author).
39. *Slaughter Shelia and Leslie Larry L.* Academic capitalism; Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТВЕРТАЯ СУЩНОСТЬ И ЦЕЛИ, БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

1. ВВЕДЕНИЕ
2. СУЩНОСТЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
3. ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ИНСТРУМЕНТЫ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ: ИХ ДИНАМИКА
4. ВЫВОДЫ
5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
6. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ
7. ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Итак, очевидно, что Болонский процесс порожден отнюдь не только (и не столько) собственными проблемами высшего образования как таковыми. Образовательные системы входят в свои кризисные этапы и выходят из них только через утрату или обретение своего соответствия – времени, запросам, динамике и направленности, экономических, социальных и политических изменений²⁵. Не романтический образ «гуманизированной и счастливой, социально-ориентированной и единой» Европы двигал «отцами» Болонского

²⁵ Сорин Захария – один из руководителей проекта PHARE, посвященного структурной перестройке управления высшим образованием – заметил, что «в настоящее время европейские университеты переживают период сумятицы, вызванной необходимостью увязать свойства традиционного образования и новые образовательные потребности общества в третьем тысячелетии» [7].

процесса. Разумеется, романтики есть в любом регионе планеты. Есть они и в Европе. Но не им принадлежит роль указателей маршрутов исторических процессов.

Контекст, в котором начинался уже собственно Болонский процесс, четко был сформулирован в Лиссабоне в 2000 г.: превратить Европейский союз (заметим, не Совет Европы, включающий 45 государств с населением 800 млн человек, а именно Европейский союз – 15 старых плюс 10 присоединяющихся новых стран) в конкурентоспособный и наиболее динамичный экономический регион мира, базирующийся на знаниях, в регион, в котором будет достигнут и обеспечен продолжительный экономический рост, сопровождающийся увеличением и улучшением качества рабочих мест и большей социальной сплоченностью.

Конечно, в любом случае нельзя недооценивать этот великий социальный мотив, это наращивание «социальной мускулатуры» стран Евросоюза (в то время как в идеологии глобализации и неолиберального рынка этот «социальный инстинкт» попросту исчезает). Но и нельзя себе позволить небрежное отношение к сомнениям коллег-соотечественников относительно целесообразности и обоснованности ускоренного бега России по трассе Болонья–Прага–Берлин–Бергем (тем более что три «вехи» Болонских реформ развывались без России и вне России).

Вопрос *quo vidis?* (куда идешь), не теряет своей актуальности и после присоединения России к Болонскому движению. Трудно не согласиться с суждением, высказанным Иоханом Галтунгом: «Истинный интеллеktуал всегда стремится задать еще один вопрос, еще одно «почему» [6]. России сегодня менее всего нужна «интеллигенция, способная обосновать любое суждение высших сфер. Университеты потому и являются ими, что выполняют свою нелегкую критическую миссию. Впрочем, как печально констатирует только что процитированный автор, обывателя (в том числе, разумеется, и чиновника) можно обогатить идеями в той мере, в которой эти идеи доступны восприятиям неподготовленных людей. Не раз и не два мне, бывшему чиновнику, очевидной становилась истина: многие из нас, включая и меня, попросту пока еще не готовы общаться с проблемами, в том числе и проблемами Болонского процесса. У всех на то есть свои резоны. Но это уже другой вопрос.

В западноевропейской академической среде нередко встречаешь мнения такого рода, как, например, «предпосылки, историче-

ский фон и последствия Болонского процесса не совсем ясны» (Ахола Сахари, Яни Месикяммел) [1]; «университеты смирились как с навязанным извне процессом»; «в Европе идет процесс постепенной экономической и институциональной интеграции, что ведет к сокращению числа отчетливо выраженных национальных методов решений («сужение» тем и «сужение» выбора адекватных решений)» (Курцер).

Высказываются и более резкие суждения, как то: Сорбоннская декларация представляет собой «тщательно продуманную политическую интервенцию» или она (Сорбоннская декларация) отнюдь не вызвала всеобщего горячего желания способствовать развитию «европейского аспекта» [1].

Иногда сетуют в Европе, как и у нас в России, на то, что Болонский процесс есть не что иное, как экспансия англо-американской модели высшего образования на континентальную часть Европы. А рядом можно найти противоположную точку зрения, согласно которой эти реформы являются средством защиты от необузданной глобализации и американизации европейской высшей школы [5]. Еврокомиссия высказала свое предостережение относительно «трансплантации американских особенностей» высшего образования в ходе Болонских реформ.

Франция – государство, подписавшееся под Сорбоннской и Болонской декларациями, весьма критически настроена в части унификации высшего образования, особенно по англо-американской структуре степеней [5]. Приведу еще одну характеристику Болонской декларации, как мне представляется, весьма важную для российского читателя.

Андрис Барблан, Генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов (EUA), говорит о том, что «на самом деле Декларация не являлась реальным связующим звеном, поскольку она подчеркивала важность способов приспособления, а не истинного изменения сути вопроса» [2] – движения от сопоставимости к совместимости.

И после четырех лет своего старта Болонский процесс остается процессом поиска общности действий, который в последующем может привести к единству развития. Процесс с заминками, к которому присоединяются государства, системы образования и отдельные вузы по разным мотивам, с различающимися подходами относительно тех или иных его целей и инструментария, со своей мерой

информированности о процессе, со своими целями и ожиданиями, с полярными настроениями оптимизма и пессимизма. «Университеты смирились с Болонским процессом как с навязанной свыше неизбежностью и колеса уже закрутились – пишут финские эксперты Ахола Сакари и Яни Месиакяммелен, – ... однако создается впечатление, что многие участники процесса ратуют за действия, причины и последствия которых, мягко говоря, не вполне понятны» [1]. Трудно однозначно ответить на вопрос, чего больше сегодня: конструктивных решений или по-новому заявивших о себе проблем?²⁶

Россия, как видим, не исключение. Можно только радоваться этому отечественному изобилию мнений и подходов, лишь бы они основывались на глубоком знании процесса, его подлинной диалектики.

2. СУЩНОСТЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Болонский процесс – это глубокая (некоторые авторы относят ее к самым кардинальным во всей истории высшего образования) структурная реформа европейской высшей школы на этапе перехода к обществу знаний, расползания глобализма (конкуренции) и уникальных усилий европейцев, направленных на интеграцию (сотрудничество). Это реформа во времена нарастающего динамизма, смены социально-политических парадигм и, увы, расширения масштабов неопределенности. Ряд особенностей реформы мне хотелось бы выделить.

Во-первых, это общесистемная реформа (цикл реформ) *общеευропейского уровня*. *Во-вторых*, это общесистемная реформа на *национальном (государственном) уровне*. *В-третьих*, это общесистемная реформа на *институциональном (вузовском) уровне*. И как в каждой реформе, имеющей общесистемный характер, она предопределяет неизбежность изменений на «выходах», «внутренних процессах» и «выходах» системы, т.е. ее внешних и внутренних параметров. От государства требуются, наряду с политической во-

²⁶ См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 169–197; 239–240; 337–374.

лей, меры по достаточной, законодательной, ресурсной, финансовой поддержке реформ. В российских высших чиновничьих сферах должна быть признанной как аксиома та истина, что *бесплатных* реформ не бывает, а сами они (если реформы носят характер общесистемных) вовсе не сводятся к экономическим *tour de force* (ловким трюкам) типа ваучеров или ГИФО.

Кстати заметим, что авторитетные исследователи проблем финансирования высшего образования Тьерри Шевалье и Жан-Клод Эйшер высказываются по этому поводу следующим образом: «Крайним случаем системы финансирования, принимающей число студентов за показатель деятельности вуза, является система, основанная на образовательных купонах или ваучерах ... Система ваучеров прошла проверку в средних школах нескольких штатов США, однако в высшем образовании оказалась малоуспешной. Ее *провал* (курсив мой. – В.Б.) объясняется тем, что различные типы вузов и области обучения требуют разных затрат. В таком случае студенты должны сделать выбор до того, как ваучерам будет присвоено конкретное денежное выражение или отдельным семьям придется приплачивать сверх базовой суммы ваучеров. В любом случае системы общественного финансирования, основанные на числе студентов, обучающихся в вузах различного типа по различным специальностям, гораздо проще в практическом применении и не менее эффективны с точки зрения свободы выбора ими специальности, чем *система образовательных ваучеров* (курсив мой. – В.Б.)» [11].

Западноевропейские эксперты (Адриан Жозель, Линей Том, Робен Даниэль, Сигман Кароль и др.) считают, что введение рыночных механизмов, инструментом которых является ваучер, предполагает, что «привлекаемые внебюджетные средства не должны стать компенсацией недостаточного бюджетного финансирования ... Если уровень нормативного государственного финансирования ниже необходимого *минимума* (курсив мой – В.Б.), то нет уверенности в том, что применение “рыночной” модели будет способствовать увеличению общего объема финансирования образования. Возможен эффект замещения: государственные органы испытывают соблазн продолжать сокращение бюджетного финансирования ... Зарубежный опыт (таких стран, как Швеция, Чили) показывает, что эта модель в целом оказывает не столько позитивное воздействие на эффективность, сколько негативное на качество и равенство» [3]. То есть эта мера будет иметь как раз «антиболлонский эффект», нивелирую-

щий всю возможную «добавочную стоимость» Болонских реформ для отечественной высшей школы.

От государства ожидают стартовых инициатив и адекватных последующих мер, механизмов, стимулов, которые призваны обеспечить взаимоадаптационные движения навстречу друг другу: образования и общества, образования и экономики и т.п. Но эти стартовые «запуски» реформ и дальнейшие коррекционные шаги должны быть в условиях автономии и академических свобод вузов только достаточно корректными, побуждающими вузы (по мере созревания их мотивационных материальных, структурных, инфраструктурных, финансовых условий) развертывать внутриинституциональные преобразования, настраиваться на длинные, средние и короткие волны реформ. Государство инициирует образовательные реформы (их нисходящий этап), но подлинные реформы совершаются в вузах, в среде преподавателей, исследователей, студентов, в социальной ткани образовательной системы (восходящий этап реформ). Это справедливо для любой страны и тем более для России, в которой зачастую потрясают преобразованиями, его темпами, масштабами, лицемерной демократичностью и нередко получают в виде результата ухудшенное качество образования, общественную усталость (а порой и злокачественные новообразования).

Интересным в этом смысле представляется Меморандум о политике в области высшего образования в рамках «Инициативы Д21», с которыми выступило Акционерное общество (АО) Даймлер–Крайслер Сервис (DEBIS). Меморандум подготовлен доктором Норбертом Бензелем (Департамент менеджмента АО) и профессором в области образования Стэнфордского университета Хансом Н. Вайлером. Главная мысль Меморандума составляет, как мне видится, основную идею Болонских реформ: «Вуз будущего должен появиться уже сегодня, чтобы завтра он мог отвечать интеллектуальным и общественным потребностям». Такой вуз должен быть готов к тому, чтобы:

- принять вызовы общества знаний;
- содействовать накоплению духовных ресурсов в этом обществе;
- удовлетворять требованиям возрастающего знания ключевых компетенций;
- осмысливать причины нового спроса и удовлетворять его;

- быть открытым новым технологиям;
- иметь достаточную конкурентоспособность за «головами» и «рынки», привлечение в Европу «мирового фонда талантов» (Ханс Фридрих);
- стать местом «диалога ученых с гражданами», духовного взаимодействия национального и интернационального (по-ликультурного) уровней.

При каких условиях и факторах создается подобный тип вуза? Такой вуз формируется всем обществом прежде всего:

- проведением структурной реформы, которая рассматривается как задача всего общества (обеспечение автономии вузов от государства, особенно в вопросах стратегического планирования, ответственного использования и управления персоналом и финансовыми ресурсами, а также создания институциональной основы для самоуправления, формирования институционального профиля; разработка рамочных документов, способствующих стимулированию и активизации прозрачной конкуренции вузов в сфере преподавания и научных исследований; создание эффективных внутривузовских структур управления и принятия решений; использование конкретных и прозрачных форм финансовой отчетности перед университетскими и общественными органами надзора; апробация частноправовых организационных форм; содействие развитию в вузах внутренней предпринимательской культуры);
- осознанием в принимающих решения политических кругах того, что коренная реформа высшего образования не только необходима, но и политически своевременна;
- готовностью государства пересмотреть приоритеты и провести поиск возможностей финансирования государственного высшего образования в условиях менее интенсивного ресурсного обеспечения и частичной передачи вузам управления ресурсами;
- озабоченностью со стороны экономических кругов тем, что касается снижения конкурентоспособности национальных вузов в мире и их способности удовлетворять потребностям рынка труда;

- осуществлением интернационализации отечественных вузов в условиях глобализации экономики и общества;
- формированием действенных и конструктивных коалиций, в которые входят представители политических и экономических кругов – приверженцев реформ и руководителей вузов, ориентированных на проведение реформ;
- расширением возможностей и границ рынков, ведущих к широким перспективам для самоопределения вузов, их структурных и педагогических преобразований (большой акцент на результаты; усиление внимания к потребностям партнеров и клиентов вузов в экономической и социальной сферах; сближение по времени моментов приобретения знания и их применения; повышенная гибкость вузов, делающая их способными к быстрому реагированию на изменяющиеся условия; сближение подготовки и профессиональной деятельности выпускников, профессионального опыта и повышения научной квалификации в ходе трудовой деятельности);
- разработкой новых подходов к качеству высшего образования (определение качества, его измерение, констатация всех случаев снижения качества как первейшая обязанность вуза);
- развитием образовательных технологий, способствующих ослаблению привязки обучающихся к времени проведения занятий, конкретному учебному заведению;
- принятием более открытой и диверсифицированной системы допуска и приема в вузы;
- изменением систем оплаты труда профессорско-преподавательского состава;
- установлением обязательных критериев учредительства частных вузов (например, в том, что касается их долгосрочного финансирования из негосударственных источников; четко профилирования и минимизации направлений подготовки; равноуровневых с государственными вузами требований, предъявляемых к преподавателям и абитуриентам; соответствия качественных параметров подготовки в государственных и частных образовательных учреждениях) [12].

Структурные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, выступают как способ построения европейского простран-

ства высшего образования, в котором было бы сохранено богатство всей академической культуры, многообразие национальных и даже внутривузовских ее типов и видов при одновременном достижении сопоставимости, а в будущем и совместимости. Никакие идиллические картины единой Европы за счет утраты уникальности национальных образовательных традиций не подвигнут академические сообщества в сторону принятия унифицированной модели высшего образования. Унификация образовательного европейского ландшафта превратила бы его в монокультурную пустыню. Это уже сама по себе смертельная опасность для высшей школы. Не случайно заявленный в Сорбоннской декларации «четырех» (Великобритания, Германия, Италия, Франция) призыв «внести гармонию» в академическую и университетскую деятельность вызвал в Европе весьма неоднозначную реакцию, преимущественно негативную. Потребовалось разъяснить, что этот призыв следует понимать не в смысле достижения единообразия (европейское образовательное пространство не «остров счастья»), но в смысле согласованности усилий²⁷. Как бы то ни было, в Болонской декларации уже был употреблен термин «конвергенция». В дальнейшем ряд зарубежных исследователей используют понятие «Болонский метод конвергенции» [10].

Словом, Болонский процесс – это попытка организовать разнообразие высшей школы Европы во взаимосвязанном едином образовательном пространстве, одновременно внося четкость и способствуя конкурентоспособности европейских университетов в Европе и мире [10].

3. ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ИНСТРУМЕНТЫ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ: ИХ ДИНАМИКА

Прежде чем перейти к непосредственному описанию целей, задач и инструментов и их динамики (Сорбонна–Болонья–Прага–Берлин), охарактеризуем современное состояние высшего образования в странах Евросоюза. В 15 странах Европейского союза насчитывается 3300 вузов различных типов и видов. Вновь присоединяющиеся 10 государств до-

²⁷ Исследователи затем будут комментировать этот призыв таким образом, что «смысл слова “гармония” на европейском “жаргоне” имеет оттенок единообразия, хотя и предполагает согласованность усилий, если полностью следовать музыкальной аналогии» [2].

полнят общее число вузов до 4000 с контингентом 12,5 млн человек [10]. При всех проблемах, которые с разной мерой успеха удается решать европейским странам, очевидно, что потенциал преподавателей, исследователей и выпускников вузов более всего востребован в наукоемких областях экономики. В университетах работает 34 % всех научных работников стран Евросоюза (при разбросе от 26 % в Германии до 70 % в Греции).

Вообще, треть европейцев занята в наукоемких отраслях. 50 % общего числа вновь созданных рабочих мест, открытых, скажем, в 1999–2000 гг., приходится на современные высокотехнологичные производства. Но, с другой стороны, европейцев тревожит, что их высшие учебные заведения в целом менее привлекательны и обладают несравненно меньшими финансовыми возможностями, чем университеты других развитых стран, особенно США. Расходы на одного студента в странах Евросоюза в 2–5 раз меньше, чем в США. Хотя в целом на образование выделяется до 5 % ВВП (в Японии, например, 3,5 %), тем не менее прирост темпов финансирования высшего образования по сравнению с темпами прироста ВВП составляет в странах Европейского союза только 1,1 % (в США – 2,3 %). Частные источники инвестирования в высшее образование (от размеров ВВП) достигают: 0,2 % в Европе; 0,6 % в Японии; 1,2 % в США.

Европейцев трудно упрекнуть в склонности к прожектерству и нам всем следует весьма серьезно отнестись к заявленной ими цели: сделать вузы стран ЕС *мировым образцом качества*. Именно на этом фоне мы обязаны рассматривать экономические, качественные, рыночные и социальные параметры российской высшей школы [10].

Цели, сформулированные в Сорбоннской и Болонской декларациях. Во второй лекции уже отмечалось, что в Сорбоннской декларации²⁸ были сформулированы основные цели развития европейского высшего образования на обозримую перспективу: введение двухцикловой структуры степеней; достижение валидности кредитных единиц; открытый доступ в вузы на любом жизненном этапе; усиление мобильности. Все они подчинены двум общим условиям:

²⁸ Не случайно Андрис Барблан рассматривает Болонскую декларацию как продолжение Сорбоннской декларации, причем первую расценивает как свидетельство «вновь обретенной Европы» (после снятия противостояния Восток–Запад), роль движущей силы сплочения которой выполняют европейские университеты [2].

построению Европейского пространства высшего образования и укреплению международного престижа европейских университетов.

На конференции генеральных директоров учреждений высшего образования и глав конференций ректоров Европейского союза²⁹ были сформулированы цели Болонского движения:

- «– ...конкурентоспособность европейской системы высшего образования;
- мобильность и возможность трудоустройства на европейском пространстве» [4].

Для достижения этих целей должны быть приняты:

- «– ...система легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе введение Приложения к диплому³⁰;
- структура, существенно базирующаяся на двух основных циклах:
 - ⇒ первый цикл, релевантный рынку труда;
 - ⇒ второй цикл, требующий завершения первого;
- система накопления и передачи кредитов;
- мобильность студентов, преподавателей, исследователей как важнейшая составляющая постболонской Европы;
- европейский аспект высшего образования» [4, с. 302].

Что касается степеней и дипломов, то «для международного признания европейских квалификаций и сроков обучения необходимо обеспечить их взаимное признание на европейском пространстве (в странах, подписавших Декларацию) и в каждой стране»³¹ [4; с. 303].

Конкретным инструментом может быть своеобразная (согласованная!) элементарная единица обучения – unit of study. Пока оста-

²⁹ См. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 302.

³⁰ См. описание Приложения к диплому и образцы его заполнения в книге «Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)»/Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. С. 155–177.

³¹ Комиссия Европейского Сообщества в своем Документе от 5 февраля 2003 г. запишет, что «проблема совместимости и прозрачности системы квалификаций – ключевая составная часть Болонского метода конвергенции» [10].

ется неясным, возникнет ли в будущем возможность перехода к более интегрированным и сложным системам «элементарных измерителей» академических и профессиональных компетенций. Говорить о наиболее радикальном варианте – введении единой общеевропейской системы степеней и дипломов – сегодня во всяком случае не приходится.

Многообразие типов, видов и статусов высших учебных заведений в Европе не может содействовать всеобщему признанию степеней и кредитов. Примем во внимание, что цель Болонского процесса состоит не в «насаждении» единой системы высшего образования, но в содействии разнообразию по ряду параметров. Многие исследователи находят, что в Европе нужно иметь большее разнообразие степеней, нежели бакалавр/магистр. Только диверсифицируемое многообразие высшей школы выступает фактором ее жизнеспособности в условиях нарастания динамизма и неопределенности.

Отмечается также, что трудно будет поддерживать дееспособность двухступенчатой архитектуры высшего образования в соответствии с динамикой социальных изменений и разнообразия как отклик на диверсифицируемые контингенты и т.п. [4, с. 29]. Уже сейчас всерьез обсуждаются модели (инструменты), дополняющие двухступенчатую структуру высшего образования (кроме Приложения к диплому). Рассматривается возможность введения таких идентифицирующих инструментов, как CW (справка об имеющемся опыте и компетенциях) и Болонский студенческий паспорт – *Eure-Pass*. Не случайно, что в службах управления человеческими ресурсами большее значение придается не ступени высшего образования, а тому, где, в каком вузе соответствующая степень получена. Для того чтобы смягчить сдерживающий фактор многообразия, отнюдь недостаточно простого решения: введения кредитных систем накопления и передачи кредитов. Здесь главное – готовность признания корректной сравнимости уровней качества высшего образования, оставаясь при этом весьма сдержанным во всем, что могло бы вести к единой норме качества высшего образования – этой одной из опасностей Болонских реформ.

«Оценка качества», – заявлено в итоговом документе Конференции генеральных директоров учреждений высшего образования и глав конференций ректоров стран Евросоюза, – является важным инструментом укрепления доверия к квалификациям и кредитам, которые присваиваются вузами на национальном и европейском

уровнях» [4, с. 304]. Механизмы оценивания призваны быть прозрачными, а валидность их признана высшими учебными заведениями других стран. Однако не все формы получения высшего образования могут являть собой «объекты оценки качества». Возьмем, к примеру, транснациональное образование, в формате которого могут продаваться слабые в академическом отношении образовательные услуги. Нужно воспитывать у их пользователей соответствующую культуру, в том числе за счет широкой популяризации документов GATE (см. третью лекцию) и Кодекса лучшей практики в предоставлении транснационального образования, принятого в 2001 г.

Высшему образованию для того, чтобы достичь целей Болонского процесса, необходимо стать потребностно-ориентированным, включая образование в течение всей жизни. Разнообразные потребности предполагают и разнообразные пути их удовлетворения. Среди них европейские ректоры особенно выделяют такие, как:

- «– валидация или аккредитация предшествующего опыта, образования и подготовки (формальных или неформальных);
- ритм и организация обучения в соответствии с социальным, семейным и профессиональным положением соискателей;
- гарантия обучения, дающего право на получение степени;
- разнообразие предлагаемых курсов с точки зрения целей, продолжительности и др.;
- наличие финансовой поддержки и возможность иметь в рабочем графике время для посещения занятий;
- прозрачность предлагаемых курсов с точки зрения целей обучения, кредитной системы и поддержки» [4, с. 306].

Для достижения целей, выдвинутых в Болонской декларации, предполагается:

- принять систему легко понимаемых (читаемых) и сопоставимых степеней, в том числе посредством общеевропейского образца Diploma Supplement, отражающего качество полученных академической и профессиональной квалификаций и делающего их прозрачными для трудоустройства;

- ввести двухступенчатую (по преимуществу) структуру высшего образования, каждая ступень которого была бы по существу новым образовательным проектом, а не вариацией прежних учебных тем, подходов и методологий, и при том сделать возможным постоянный взаимообмен сигналами рынков труда и систем образования (вузов, факультетов, кафедр);
- внедрить систему кредитов по типу ECTS как средства поддержания крупномасштабной европейской мобильности и средства перестройки высшего образования на «образование в течение всей жизни»³²;
- резко активизировать мобильность студентов, преподавателей, исследователей и администраторов посредством снятия препятствий на пути к их эффективному свободному перемещению (включая доступ студентов в иностранные вузы как для получения образования, так и для практической подготовки; признание и зачет периодов времени, затраченных преподавателями, исследователями и управленцами на их стажировки в европейском регионе)³³;
- содействовать достижению высоких качественных характеристик, включая разработку единых критериев и методологий³⁴;
- усилить «европейское измерение» в высшем образовании за счет учебных планов, межвузовского сотрудничества, совместных степеней, научных исследований.

Пражское коммюнике: новые аспекты. Считаю оправданным каждый раз, где это возможно, подчеркивать, с одной стороны, расширение спектра целей, происходящее уже внутри Болон-

³² Нам всем следует задуматься по поводу вывода, сделанного ОСЭР о том, что в России «система высшего образования безжалостна по отношению к тем, кто не отвечает ее требованиям» [9].

³³ Один из ведущих авторитетов в области развития международного академического сотрудничества, первый генеральный секретарь ассоциации европейских университетов (EUA, 2001 г.) интерпретирует свободу передвижения преподавателей и администраторов как «равные возможности доступа к многочисленным поставщикам и пользователям услуг в области высшего образования, равную поддержку в развитии знаний, равные условия оценки и признания услуг, навыков и способностей, а также равноценные условия труда и занятости» [2].

³⁴ Допускается создание единой системы стандартов евроинтеллигенции, следствием чего может стать совместимость и сопоставимость уровней компетенций.

ского процесса, и, с другой, – фокусировать внимание читателя на том обстоятельстве, что непредвзятый анализ этого процесса постоянно выявляет его перманентно-проблемный характер, требующий консолидированных подходов.

Пражская конференция (май 2001 г.) имеет одно существенное отличие от Сорбоннской и даже Болонской встреч. Это можно, видимо, понимать и как свидетельство нарастания интереса к Болонскому движению, и как расширение его демократического начала (я глубоко убежден, что Болонские реформы совершаются не на небесах властных структур, но при поддержке объединений и ассоциаций, на каждой кафедре, факультете, в вузе). Болонские реформы – это новая философия высшего образования, воплощение новых парадигм, смыслов, целей, миссий, принципов и методов его проектирования, организации и управления им. На Пражской конференции уже в полную силу зазвучал голос Ассоциации европейских университетов, социальных партнеров, работодателей и Союза национальных студенческих обществ – ESIB³⁵.

Прага дополнила Болонские реформы новыми целями:

- включением «образования в течение всей жизни» в интегрированную долгосрочную стратегию вузов, преодолением его «маргинальности», «периферийности»;
- превращением студентов в компетентных, активных и равноправных партнеров на всех этапах Болонского процесса;
- учетом социальных аспектов высшего образования;
- реализацией совместных программ (степеней) различных профилей и новых перспектив транснационального образования;
- созданием непрерывной работы адекватных механизмов обеспечения качества, аккредитацией и сертификацией.

³⁵ Павел Згага остроумно замечает, что «Болонья не является указом о гармонизации. Это декларация понимания общих проблем и стремления к построению европейского пространства высшего образования. Она основана не на перевесе голосов или доминировании иного типа, а скорее на обсуждении и поиске консенсуса. С такой точки зрения «европейская образовательная система» и «европейский учебный план» не существуют, и страны, подписавшие Декларацию, не стремятся их создать» [8]. Далее автор говорит о том, что в ситуации богатства национальных традиций Болонские реформы – это действия по созданию «связующих путей» [8].

Успех Болонских реформ – неблизок³⁶, так во всяком случае считают участники конференции генеральных директоров учреждений высшего образования и глав конференций ректоров стран Евросоюза [4, с. 309]. На пути этих реформ возникают новые препятствия – растет число субъектов (участников) Болонского процесса, национальные интересы создают постоянные напряжения. Проблему также представляет сохранение взятых темпов преобразований и приобщение к реформам студентов и работодателей.

Четыре фундаментальные особенности Болонского процесса: предберлинские оценки. Накануне Берлинской встречи Сибиллой Райхерт и Кристианом Таухом были подготовлены авторские доклады для Ассоциации европейских университетов, в которых сделаны четыре фундаментальных вывода:

- 1) о *целостности* Болонских реформ, когда «задачи берутся как некий пакет и связываются друг с другом»;
- 2) о *системном* характере преобразований (системная природа Болонских реформ обнаруживает себя через административную и финансовую стороны, инфраструктуру, введение новых степеней, пересмотр взаимодействия преподавательской и исследовательской деятельности);
- 3) о *противоречивости* Болонского движения, проявляющейся в возникновении двух потенциально противоположных повесток дня: конкурентоспособность и сотрудничество через прозрачные структуры; усиление акцента на достоинствах и жесткая борьба с недостатками; социальная и экономическая функции высшего образования; образование как социальное благо и как «рыночная категория»;
- 4) о *необходимости содействия* реформам, в том числе за счет усиления внимания к вопросу набора преподавателей «действительно в масштабах всей Европы»: интернационализация процедур их найма; преодоление препятствий к долгосрочной мобильности персонала и др.

³⁶ Для российских оптимистов в части ожидания «золотых дождей» от Болонского процесса и чиновников «нынешнего розлива» хочу напомнить слова эксперта в области Болонских реформ: «не следует питать напрасных надежд, что при учреждении бакалавриата удастся отделаться малой кровью. Совсем напрасно, участников процесса ждет труд до седьмого пота» [8].

Берлинское совещание: формулировка промежуточных приоритетов к 2005 г. В Берлинском коммюнике (сентябрь 2003 г.) появляется новая мысль о промежуточных приоритетах в течение следующих двух лет: 1) активизации усилий с целью развития эффективных систем качества высшего образования (представление Отчета по данному вопросу в 2005 г.), когда национальные системы обеспечения качества обладают рядом обязательных структур, механизмов и процедур; 2) перенастройке структуры высшего образования на два цикла (уже к 2005 г.), однако таким образом, чтобы степени имели четкие различия по результатам, обозначенные профили направленности удовлетворяли разнообразным индивидуальным и академическим потребностям, а также запросам рынков труда (конкретно заявлено, что степени второй степени должны давать возможность дальнейших исследований для получения докторской степени); 3) усовершенствовании системы признания степеней и периодов обучения (продвижение мобильности студентов, академического и административного персонала; превращение системы ECTS из переводной в накопительную; выдача начиная с 2005 г. каждому студенту/выпускнику Приложения к диплому (автоматически и бесплатно), заполненного на одном из широко распространенных языков).

Кроме того, в Берлине министры с большей определенностью высказались по вопросам:

- управления транснациональным обменом, которое должно основываться на академическом качестве и академических ценностях;
- национальных образовательных стратегий с точки зрения стимулирования вузов к увеличению возможностей для образования через всю жизнь (использование широкого спектра гибких путей обучения, возможностей и технологий с надлежащим использованием кредитов ECTS);
- необходимости предоставления вузам права на принятие самостоятельных решений относительно их внутренней организации и управления, одновременно с обеспечением в вузах полной интеграции реформ в соответствующие функции и процессы;
- установления национальных законодательных мер по вовлечению студентов в Болонские реформы;
- разработки модулей и курсов с европейским содержанием;

- объединения академических ресурсов и культурных традиций с целью разработки интегрированных учебных программ и совместных степеней на всех трех уровнях высшего образования для реализации студентами своего потенциала с точки зрения европейской идентичности, гражданства и возможности трудоустройства;
- единства трех основных пространств, в которых строится общество, основанное на знаниях: европейское пространство высшего образования (EHEA); европейское пространство исследований (ERA), единое инновационное пространство Европы (ERIA);
- улучшения понимания и принятия новых квалификаций посредством укрепления диалога в рамках вуза, между вузами и работодателями;
- укрепление связи более короткого высшего образования с первой ступенью структуры квалификаций, созданной в европейском пространстве высшего образования.

И еще в Берлинском коммюнике подчеркивается: участие в Болонском процессе подразумевает существенные изменения и реформы во всех подписавшихся странах.

Такова динамика идей, целей и средств их реализации по маршруту Сорбонна–Болонья–Прага–Берлин. Впереди – Берген (Норвегия), 2005 г.

4. ВЫВОДЫ

1. Болонский процесс надо рассматривать именно как процесс кардинальных реформ высшего образования с целью придания последнему тех качеств, структур и параметров, которые соответствуют обществу знаний и востребованы этим обществом.
2. Болонские реформы направлены на то, чтобы усилить влияние (роль) университетов как институтов современной интеграции (реинтеграции) Европы.
3. На каждом этапе Болонского процесса (Сорбонна–Болонья–Прага–Берлин) отмечается прирастание, расширение спектра

целевых установок, его инструментария, механизмов и процедур (в том числе превращение ECTS в накопительно-переводную кредитную систему; повышение ее роли как общеевропейской единицы преобразования (unit of studi); апробация европейского студенческого паспорта Euro-Pass; эксперименты с введением ECTS-Label, а также презентационных форм предъявления выпускниками своих компетенций и опыта в виде CV).

4. Если для Сорбоннской декларации характерна формулировка цели в самом общем виде, то уже в Берлинском коммюнике в качестве обязательных для всех стран-участниц Болонской декларации выдвинуты так называемые промежуточные приоритеты к 2005 г.
5. Болонские реформы по природе своей выступают как системные, комплексные и противоречивые.
6. Было бы грубейшей ошибкой восприятие Болонских преобразований как некоего косметически-фасадного обновления (подновления) национальных образовательных систем. Профессионализм в отношении к Болонским реформам требует сдвига от вопроса «Что принесут эти реформы?» к вопросам «Что потребуется сделать для получения от них «дополнительной стоимости»? «От чего и с какой долей риска придется отказаться»? Недопустимо, чтобы Болонские реформы рассматривались вне реальных проблем, порождаемых ими. Не следует интерпретировать их в духе плавного и планомерно развертывающегося процесса адаптации национальных систем к неким «метамоделям». В них ни в коей мере нельзя видеть и скоординированный ряд «спущенных свыше» мероприятий. Вузы, преподаватели и студенты – вот главные действующие лица собственно Болонских преобразований, а не правительства и министерства. Это процесс достижения консенсусов, а не выраженный процесс стихийного академического дрейфа образовательных систем и вузов в сторону подражания лучшим, престижным, популярным (хотя, разумеется, этот организационно-социологический механизм академического дрейфа следует иметь в виду).
7. По прошествии почти пяти лет после запуска Болонского процесса мы повсеместно можем наблюдать проявление в

различных формах напряженности между общими его целями и сохранением приверженности национальным культурно-образовательным традициям, между классическими академическими ценностями и все большим вторжением в высшее образование неолиберальных подходов, ведущих к интенсификации использования рыночных механизмов.

5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Как ваше учебное заведение откликается на создание Европейского пространства высшего образования?
2. В чем вы усматриваете параллели между целевыми установками, заявленными в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, и Болонскими реформами?
3. Какие из числа используемых в Болонских реформах инструментов и механизмов, преследующих цель улучшения сопоставимости и совместимости, а также облегчения академического и профессионального признания, вызовут в России:
 - а) наибольшую заинтересованность со стороны российских: студентов, преподавателей, вузов, работодателей?
 - б) наибольшие трудности и сопротивление со стороны тех же субъектов Болонского процесса?
4. Какие направления Болонских реформ являются очевидно позитивными для развития отечественного высшего образования и повышения его конкурентоспособности? Какие его стороны (стандарты, методология, организация, технологии, подготовка научно-педагогических и научно-исследовательских кадров и др.) могли бы оказать заметное воздействие на европейское образование?
5. Началось ли в вашем вузе реформирование в духе Болонской декларации?
6. В какой мере высшее образование в целом в России (в пределах ваших наблюдений, опыта или знаний) способно удовлетворить потребности студентов, включая его открытость стратегиям образования через всю жизнь?

7. Разделяете ли вы понимание мобильности преподавателей в том смысле, как это изложено в сноске 33? Насколько близко оно вашей точке зрения по данному вопросу? Какова ситуация в вашем вузе?
8. В случае запаздывания России с Болонскими реформами не возрастут ли для выпускников отечественных вузов риски не отвечать стандартам евроинтеллигенции? Или подобные стандарты принципиально будут ниже российских? Или, быть может, России следует усилить презентацию стандарта современной российской интеллигенции в Европе? В чем может быть «добавленная стоимость» к евроинтеллигенции за счет российского типа интеллигента?

6. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Примените SWOT – анализ последствий вступления в Болонский процесс (по матрице: сильные стороны, слабые стороны, угрозы, риски).
2. Проведите анализ информированности о Болонском процессе каждой из трех категорий субъектов Болонских реформ в вашем вузе: академического персонала; студентов; административных работников (по шкале: весьма информированы, достаточно информированы, не очень информированы, не знают о чем идет речь).

7. ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахола Сакари, Месикяммен Яни.* Болонский процесс и его влияние на высшее образование Финляндии//Высшее образование в Европе. 2003. № 2.
2. *Барблан Андрис.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что есть и что будет//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
3. Белая книга российского образования. Ч. I. – М.: МЭСИ, 2000.
4. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспер-

- тов//Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
5. *Брок-Утне Биргит*. Анализ глобальных факторов, влияющих на современную образовательную систему, на примере европейских университетов//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
 6. *Галтунг Йохан*. О роли интеллектуалов II – на сей раз критикуем других //Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
 7. *Захария Сорин*. Сравнительный обзор некоторых фундаментальных аспектов методов управления университетами, принятых в странах Европы//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
 8. *Згага Павел*. Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
 9. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Весь Мир, 2000.
 10. Формирование европейского пространства высшего образования – вклад Европейской комиссии.
 11. *Шевалье Тьерри, Эйшер Жан-Клод*. Финансирование высшего образования: десять лет перемен//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
 12. Hochschulen für DAS21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung ein Hochschulpolitisches Memorandum im Rahmen der «Initiative D21» unter Federführung der Dalmier Chusler Services (DEBIC) von N. Bensele und Hans Weiler.

ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ
ЕВРОПЕЙСКАЯ АРХИТЕКТУРА
СТУПЕНЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. ВВЕДЕНИЕ
2. ИДЕЯ ДВУХУРОВНЕВОЙ СТРУКТУРЫ И ЕЕ РАЗВИТИЕ
ОТ СОРБОННСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ДО БЕРЛИНСКОГО КОММЮНИКЕ
3. ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ПРОФИЛЕЙ
БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ
4. ВЫВОДЫ
5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
6. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ
7. ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Три ключевых аспекта болонских преобразований часто называют «базовым треугольником реформ». Это образное выражение принадлежит Гаю Хаугу и Кристиану Тауху, они использовали его в докладе «К европейскому пространству высшего образования: перемены и реформы от Болоньи к Праге. Тенденции II» [1, с. 238]. Тремя сторонами треугольника выступают: двухступенчатая структура высшего образования, ECTS и аккредитация (качество).

Мне представляется, что и в российской высшей школе, вступающей на путь Болонских преобразований, можно обозначить подобным образом главные, ключевые звенья этих преобразований: 1) введение реальной двухуровневости высшего образования (для достижения ясности, сопоставимости, сравнимости); 2) освоение и использование европейской системы кредитных единиц в ее накопительно-переводном формате ECTS (не только для обеспечения

гибкости, но и, что особенно важно подчеркнуть, для разработки принципиально новых образовательных стандартов, учебных планов и программ или существенной модернизации действующих); 3) развитие аттестационно-аккредитационных механизмов, работающих на обеспечение качества высшего образования, его повышения и возрастания доверия к нему. Причем если первая и третья стороны этого базового треугольника имеют уже свою выраженную российскую специфику, а вузы и органы управления – определенный опыт в их применении, то вторая сторона (кроме отдельных экспериментальных площадок) осталась без внимания отечественной высшей школы.

Однако с первой стороной возникли неясности уже на стадии формирования ее правовой модели. Об этом помнят представители еских объединений вузов, стоявшие у истоков новых общеобразовательных проектов – государственных образовательных стандартов высшего образования.

В 1994 г.³⁷ конструкция высшего образования была гораздо более «болонской», нежели в 1996 г.³⁸ В начале 90-х годов в архитектуре российской высшей школы дипломированный специалист интерпретировался как равностатусный магистру (кроме того, допускалось неполное высшее образование, идея которого в известном смысле обозначится в документах съезда ректоров европейских вузов в Саламанке (2001) в виде субстепени) [1, с. 290–300]. Закон (ст. 6) буквально взрывает эту структуру, вводя три ступени высшего образования (бакалавр–дипломированный специалист–магистр), основные образовательные программы, которые могут быть реализованы как непрерывно, так и по ступеням (впрочем, на практике последнее оказалось не более чем «бумажным правом»).

³⁷ См. постановление Совета Министров – Правительства Российской Федерации от 10 августа 1992 г. № 773 «Об утверждении порядка разработки и введения в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» и постановление Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

³⁸ Год принятия Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

2. ИДЕЯ ДВУХУРОВНЕВОЙ СТРУКТУРЫ И ЕЕ РАЗВИТИЕ ОТ СОРБОННСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ ДО БЕРЛИНСКОГО КОММЮНИКЕ

Зарубежные эксперты находят, что переход к двухуровневой (или двухступенчатой) структуре высшего образования является самой существенной стороной его реформирования, квинтэссенцией всего процесса формирования единого образовательного пространства Европы. Речь при этом идет не о поверхностной трансформации традиционных одноуровневых долгосрочных образовательных программ (учебных планов), а о постепенной (подчеркнем специально это слово, имея в виду склонность российских реформаторов к «быстрой езде») замене степеней с длительным обучением на двухступенчатую систему. В этой системе, во-первых, обе степени становятся сильно диверсифицированными по целям и профилям, во-вторых, между ними отыскивается определенная сбалансированность, в-третьих, устанавливаются взаимосвязи с помощью различных переходов и мостов, которые переводят обычную квалификационную структуру из «лестничной» в «сетевую».

Замечу, чтобы обозначить четко свою личную позицию, что введение в России двухступенчатой структуры высшего образования отнюдь не оправдывает возможных намерений отдельных представителей высшей школы отказаться от модели дипломированного специалиста как не вмещающейся в двухцикловую схему³⁹. Надо принимать во внимание следующие по крайней мере четыре обстоятельства.

Первое: в Российской Федерации, как и во многих других странах, возможно более или менее длительное параллельное существование одноуровневых и двухуровневых программ. «Как долго?» – спросите вы. Мне представляется, до тех пор, пока:

³⁹ Анализ анкет на 23 ноября 2001 г. зафиксировал разительные различия между странами в области инженерного образования. Небольшие государства проявляют больший энтузиазм в осуществлении Болонских реформ, чем крупные (исключая Италию). Интерес к Болонским преобразованиям со стороны многих университетов и деятелей в сфере образования движется по пути Болонских преобразований. Великобритания высказывает удовлетворение действующей структурой высшего образования; Германия намеревается сохранить параллельное существование традиционной и болонской структур; Франция не рассматривает возможность реставрирования своей классической системы инженерного образования 2+3 : 2 [1, с. 287]. В Trend III приводятся следующие факты: 80% стран-участниц Болонского процесса либо имеют правовую базу для структуры «бакалавр–магистр», либо вводят ее; 53% опрошенных европейских вузов ввели данную схему; 11% высших учебных заведений не видят необходимости ее вводить. По-прежнему остается слабой вовлеченность работодателей в разработку и обновление учебных планов [10].

- общество и работодатели не примут новую структуру степеней;
- не начнется процесс устойчивого экономического возрождения с развитыми рынками труда, где образовательная и экономическая системы начнут обмениваться взаимными сигналами;
- не сформируется подлинная двухступенчатая структура высшей школы, основанная на принципиально новых образовательных программах, ориентированных не на содержание и временные параметры, а на внешние точки отсчета – результаты образования, в значительной своей части выраженные в категориях компетенций.

Второе: по ряду предметных областей (направлений, специальностей подготовки), в том числе относящихся к числу так называемых регулируемых со стороны Евросоюза, сохраняются «длинные» интегрированные модели, отделенные от бакалаврских степеней (медицина, ветеринария, фармацевтика, архитектура, многие инженерно-технические профили, юриспруденция, теология и др.).

Третье: России предстоит вразумительно и доказательно продемонстрировать Европе (иногда склонной уподоблять себя «золотой клетке») отечественный тип дипломированного специалиста как уникальный российский опыт (имеющий свои европейские корни, уходящие в XIX в.), представляющий собой общемировую и общеевропейскую ценность и значимость. Хочется напомнить мысль, высказанную в Trend I Инге Кнудсен: «Архитектура национальных систем, и унитарных и бинарных, может быть очень сложной. В одной стране может существовать до 100 различных академических квалификаций и столько же программ обучения, связанных множеством мостов. Важно отметить, что потенциальная европейская структура квалификаций не может быть проще, чем самая сложная из входящих в нее национальных степеней» [1, с. 41].

Четвертое: не исключена и перспектива трансформации двухступенчатой структуры по двум моделям: «бакалавр–дипломированный специалист» («выпускник колледжа с повышенным уровнем подготовки–дипломированный специалист») и «бакалавр–магистр», где дипломированный специалист и магистр будут рассматриваться как диверсификация двухступенчатой схемы. Возможны и другие сценарии, если исходить из долговременного характера Болонских реформ и главной их послышки: они представляют собой не стандартизацию и унификацию национальных образовательных систем, а сближение их при сохранении уважения к многообразию и автономии. Примем во

внимание это принципиальное замечание при обсуждении структуры отечественного высшего образования, имея в виду обеспечение жизнеспособности и развития последнего в соответствии с экономическими и социальными изменениями. Как говорят авторы книги «Университетское образование», «университет не может быть свободен от обстоятельств, идущих извне» [5, с. 43].

Павел Згага очень резонно высказался в том духе, что «декларация (Болонская. – В.Б.) не предлагает однозначного окончательного решения» и «что в условиях европейского разнообразия нельзя довольствоваться упрощенными решениями».

Проследим динамику идеи двухступенчатой структуры на отрезке времени от Сорбонны (1998) до Берлина (2003). Исходя из тех соображений, что:

- а) Европа должна стать континентом образования;
- б) гражданам следует предоставлять многообразие путей осуществления карьеры, особенно с точки зрения запросов образования в течение всей жизни;
- в) система образования призвана обеспечивать наилучшие возможности для самореализации;
- г) необходима такая основа для преподавания и обучения, которая бы способствовала мобильности;
- д) международное признание и привлекательность систем образования напрямую связаны с их ясностью.

Сорбоннская декларация провозглашает необходимость перехода (*постепенного!*) к высшему образованию с двумя основными циклами: неполным и полным – и достижения их международной сопоставимости и эквивалентности. Первая степень (заметим, что в Сорбоннской декларации не используются родовые понятия «бакалавр» и «магистр», равно как и не оговаривается продолжительность циклов) должна давать возможность дальнейшего обучения по различным программам, включая подготовку по нескольким дисциплинам, изучение языков и новых информационных технологий, и быть степенью с международным признанием в качестве надлежащего уровня квалификации. Вторая степень позволяет студенту выбирать между магистратурой и более продолжительной докторантурой (в англосаксонском и европейском понимании последней) и переходить с одного вида обучения на другой (сменять предметные области, вузы). Образовательные программы этой степени уделяют большое внимание ис-

следовательской и самостоятельной работам. В Сорбоннской декларации указывалось также на то, что гармонизация общей структуры степеней может осуществляться посредством *совместных степеней*.

В Болонской декларации делается несколько уточнений и содержится ряд новых положений. Это касается установления принципиальной границы продолжительности обучения на первом (базовом) этапе не менее 3 лет и указания на то, что степень первого этапа признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации (при условии соответствующего отклика образовательной программы на потребности рынков труда). Болонская декларация провозгласила необходимость развития европейских аспектов высшего образования в таких областях, как разработка учебных программ, межвузовское сотрудничество, мобильность, принятие программ обучения и исследований.

Съезд ректоров европейских вузов (29–30 марта 2001 г.), проходивший как этап подготовки к пражской встрече, заявил, что разнообразие образовательных систем должно приносить пользу, а не быть препятствием, обуславливать гибкость, а не увеличивать путаницу. Но и само своеобразие интерпретируется как некоторое ценное свойство, а не причина для непризнания и исключения [1, с. 293]. Участники съезда высказались в том смысле, что вузы хотят основывать свою работу на *«общем»*, без учета государственных границ, *«знаменателе» для какой-либо предметной области*.

В послании съезда ректоров высших учебных заведений отмечается, что «достигнуто общее соглашение, что первые степени должны соответствовать 180–240 единицам ECTS» (обратите внимание: впервые продолжительность обучения выражена не в годах, а в кредитных единицах ECTS). В комментарии к материалам съезда в Саламанке приводится рекомендация относительно общей структуры высшего образования:

- подстепень (субстепень/сертификат, диплом): 1–2 года в эквивалентных кредитах ECTS;
- первая ступень (бакалавр; отличие; другая первая степень): не менее 3 и не более 4 лет в эквивалентных кредитах ECTS;
- степень магистра: 5 лет (в том числе не менее 12 месяцев магистерского уровня) в эквивалентных кредитах ECST;
- степень доктора: различные сроки (всего 7–8 лет).

Один академический год соответствует 60 кредитам ECST. Отмечается, что «жесткая унифицированная модель (типа модели 3–5–8) в Европе не является ни реальной, ни желательной» [1, с. 299].

В Пражском коммюнике говорится о двухступенчатой структуре степеней, подразделяющей высшее образование на базовое и последипломное, а также о том, что степени бакалавра и магистра можно получить как в университетах, так и в других учреждениях высшего образования. «Программы, дающие право на получение степени, – подчеркивается в коммюнике, – должны иметь различные ориентацию и профиль, с тем чтобы удовлетворить многогранным личным и академическим потребностям, а также потребностям рынка труда» [1, с. 317].

В совместно принятом министрами 40 стран документе на Берлинской конференции высказаны важные положения, касающиеся:

- одобрения всесторонней реструктуризации системы европейского высшего образования;
- обязательств государств начать реализацию двухступенчатой системы к 2005 г.;
- необходимости укрепления диалога между вузами и работодателями;
- разработки структуры согласованных и соизмеримых/сопоставимых квалификаций, которая бы стремилась дать определение им на основе показателей объема работы, уровня, результатов учебного процесса, компетенций, профиля;
- формирования обобщенной структуры квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования;
- предоставления для обладателей магистерской степени возможности исследований для получения докторской степени;
- рассмотрения вопроса относительно того, каким образом и может ли «короткое» высшее образование быть связанным с первой ступенью структуры квалификаций, созданной для общеевропейского пространства высшего образования;
- определения четкого различия степеней на основе определенных результатов, притом что степени должны иметь различные направленности и профили для удовлетворения разнообразных индивидуальных, академических потребностей и запросов трудовых рынков.

3. ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ПРОФИЛЕЙ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ

Для проведения Хельсинкского семинара была сформирована неформальная инициативная группа (Joint Quality Initiative – JQI) в целях выработки признаваемых всеми членами Болонского клуба описаний бакалавра и магистра. Результатом работы экспертов (Марлис Лигвотер, Хосе Грифола, Ник Харрис, Вофганг Корнер, Кристиан Тун, Тон Вросейнштийн и др.) явились следующие рекомендации:

- выявить общие характеристики бакалавра и магистра (найти единственные родовые описания для всех степеней бакалавра и магистра, т.е. идентифицировать характеристики этих квалификаций);
- уточнить линии разграничения этих степеней (общие описания как индикаторы или контрольные точки для обладателей степеней);
- отразить в описаниях степеней весь объем обучения, способностей и умений на момент присуждения квалификаций (в целях обеспечения раздельного понимания используемых терминов «бакалавр» и «магистр»);
- признать вполне целесообразными дополнительные описания степеней с точки зрения национальных (общегосударственных), региональных и институциональных контекстов (детали местных контекстов);
- руководству принять тезис о том, что спецификация (определение профиля) программ призвана идентифицировать их адекватные компоненты, освоение которых ведет к той или иной квалификации;
- исходить из того, что общие описания квалификации неравноценны описанию ее уровня.

В отчете JQI сказано: «Существует широкое разнообразие программ, ведущих к присуждению степени бакалавра, отличающихся по содержанию, способу и процессу предоставления, номенклатуре; например, многие страны делают различие между академическим и профессиональным бакалавром. Точно так же существует широкое разнообразие программ, ведущих к различным типам степени маги-

стра. Было согласовано, что ценность родовых описаний будет существенно увеличена, если они смогут отразить более детализированную спецификацию (профили программ) [3, с. 109].

Многосторонняя европейская модель бакалавра. Начнем с определения: «Степень уровня бакалавра – это квалификация высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS). Для получения степени обычно требуется 3–4 года с полным учебным днем. Степени бакалаврского уровня играют важную роль в парадигме образования в течение всей жизни и неотъемлемой частью любой такой степени должна быть выработка умения учиться» [1, с. 312]. Так сформулировали свое понимание бакалавриата участники специального семинара в Хельсинки 16–17 февраля 2001 г.

Введение степени «бакалавр» преследует определенные цели (я называю их *функциями бакалавриата*):

- облегчает выпускникам вузов поиск своего места на рынках труда (социально-экономическая функция);
- ведет к сокращению общего времени на подготовку (социально-защитная функция);
- выступает средством борьбы с отсевом⁴⁰ студентов (функция повышения образовательной эффективности и социальной справедливости);
- обеспечивает большую гибкость образовательных программ (функция диверсификации);
- усиливает внутригосударственную (национальную) и международную мобильность (функция социально-экономической интеграции и межкультурной коммуникации);
- содействует признанию (функция транспарентности);

⁴⁰ Высокий уровень отсева в европейских вузах вызывает в соответствующих странах недоверие к способности учебных заведений к саморегулированию в области обеспечения качества высшего образования. По данным ОЭСР, почти 30% студентов в среднем оставляет вузы до завершения додипломного курса (по ряду стран и предметных областей процент отсева значительно выше). В России, кажется, с некоторых (перестроечных) пор вообще исчезает этот важнейший экономический и социальный показатель эффективности образовательной системы (заметим, что это происходит в период свертывания финансовых ресурсов, когда, казалось бы, вопрос об эффективности работы вузов и целесообразности расходования выделяемых средств должен быть максимально актуализирован). Во всяком случае, в аналитическом докладе «Об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации российского образования» (2004) нет даже термина «отсев».

- предполагает усиление взаимодействия образования и трудовой деятельности (функция реализации образования в течение всей жизни);
- повышает эффективность использования ресурсов, так как не принуждает студентов менять направления обучения в различных переходных точках (ресурсосберегающая функция).

Многоцелевой (многофункциональный) характер европейско-го⁴¹ бакалавриата порождает диверсификацию его типов (видов) как по длительности подготовки, выраженной в эквивалентах ECTS, так и по направленности образовательных программ. Как наиболее типичные модели бакалавриата по срокам обучения на данный момент отмечены следующие: бакалавр: не менее 3 лет (в эквивалентах ECTS – 180 к.е.); бакалавр: не более 4 лет (в эквивалентах ECTS – 240 к.е.). Национальные виды бакалавра: 3–3,5 года (Норвегия, Финляндия); 3 года (обычный) и продвинутый, с отличием (Великобритания); 4–5 лет додипломная степень (ряд стран Центральной и Восточной Европы).

В процессе проведения Болонских реформ наблюдается четкая и устойчивая ориентация на бакалавра с трехлетней подготовкой. По профилям (направленности) можно зафиксировать такие типы, как:

- бакалавр-профессионал;
- бакалавр с общим базисом, фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер (реализуются менее узко-специализированные программы с возможными остановками в образовательных маршрутах студентов, вызванных новыми выборами и даже переориентацией);
- бакалавр в виде универсальной степени с выходом на рынок труда, но при необходимом и достаточном уровне подготовленности для дальнейшего образования (см. определение бакалавра);

⁴¹ Я подчеркиваю (вслед за многими экспертами), именно европейский тип бакалавра. Это вызвано рядом обстоятельств. Во-первых, принятие двухуровневого стандарта высшего образования вовсе не означает американизации последнего. Об этом мне довелось высказаться ранее [1]. Во-вторых, так случилось, что Европа проснулась позже других, когда уже двухступенчатая англосаксонская архитектура высшего образования получила всемирное распространение. В-третьих, европейская модель отличается от американской тем, что первая носит более выраженную профессиональную направленность (хотя англосаксонская модель не является унифицированной), а вторая, как правило, имеет четырехлетнюю подготовку, причем наибольшим престижем пользуются бакалавры в области гуманитарных и естественных наук.

- бакалавр промежуточного типа, т.е. ступень к освоению магистерских программ с солидной научной базой (однако это не транзитный путь, но с сохраняющимся правом для студента выбора маршрута магистра или смены вуза и/или сферы обучения).

При любой из моделей, как считает JQI, степень бакалавра присуждается студентам, которые:

- демонстрируют знание и понимание (как правило, на уровне, поддерживаемом учебниками более сложными, чем обычные) по тем дисциплинам, которые продолжают и дополняют их общее среднее образование и включают некоторые аспекты, которые будут основой той области знания, которую они изучили;
- могут применять свои знания и понимание таким образом, чтобы продемонстрировать профессиональный подход к работе и приобретенные компетенции, обычно выделяемые посредством нахождения и поддержки аргументов, а также решения проблем в пределах области, которую они изучали;
- способны собирать и интерпретировать данные (преимущественно в пределах области, которую они изучали), а также высказывать суждения по различным социальным, научным или этическим проблемам;
- могут преподносить информацию, идеи, проблемы и решения в форме, доступной как специалистам, так и неспециалистам;
- имеют учебные навыки, которые необходимы для него, чтобы продолжить обучение [3, с. 110].

Предмет особой заботы для разработчиков бакалаврских стандартов (учебных планов и программ) – *наполнение* бакалавра *собственным профилем* с некоторой автономностью его от конкретных магистерских программ.

На семинаре в Хельсинки пришли к соглашению по следующим требованиям к бакалавру (международный бакалавриат). *Первое*: конкретное направление, профиль и результаты обучения должны быть включены в название квалификации и разъяснены в Diploma Supplement (DS)⁴². *Второе*: образовательные программы (учебные

⁴² Модель DS создана рабочей группой ЮНЕСКО/CEPES для разрешения проблем академического и профессионального признания квалификаций. Установлена структура DS (мало чем напоминающая известное российское приложение к диплому). Приняты основные принципы и общие правила составления DS. Для качественного улучшения

дисциплины) следует разрабатывать с предельной четкостью, ясно-стью и полнотой, ориентируясь при этом на все категории их использования (преподаватели, студенты, работодатели, органы аккредитации, широкая общественность). *Третье*: будучи ориентированной на магистерскую степень, программа подготовки бакалавра призвана быть завершенной, обладать качественной определенностью с точки зрения результатов образования. «Во многих учебных заведениях и государствах, – констатируют Сибилла Райхерт и Кристиан Таух, – степень бакалавра устойчиво не рассматривается как валидная степень, сама по себе в своем собственном праве. Она интерпретируется как “перевалочный пункт” на пути к программам магистерского уровня. Проблема признания степени бакалавра в качестве валидной и принимаемой квалификации должна быть решена совместными усилиями академических кругов и мира труда» [10]. Участники Хельсинкского семинара убеждены, что адекватность степени бакалавра рынкам труда может быть достигнута различными способами, включая:

- направленность отдельных учебных программ на профессию и быстрое включение ее обладателей в производственную сферу;
- подготовку студентов к продолжению их образовательного пути с отсроченным выходом на работу;
- освоение стержневых навыков (transversal), которые обязательны для всех активных граждан Европы.

Мало спроектировать хорошие, обновленные программы. Предстоит еще сформировать соответствующие механизмы для перехода от бакалаврских программ к магистерским, при этом такие механизмы, которые бы соответствовали задачам как одной предметной области (сектору высшего образования), так и ряду междисциплинарных областей.

Различные типы степени магистра. В Обзоре магистерских и совместных степеней (сентябрь 2002 г.), выполненном Кристианом Таухом и Андреем Раухваргерсом [8], приведено согласованное понимание магистерской степени: «Степень магистра в европейском пространстве высшего образования обычно требует

использования Diploma Supplement со стороны работодателей и усиления его информативности вводится знак Diploma Supplement Label (для случаев, когда в вузе ведется подготовка по обеим степеням двухступенчатой структуры).

300 кредитов ECTS, их которых по крайней мере 60 должны быть получены на дипломном уровне по выбранной специализации».

Попытаемся сформулировать многоцелевой (многофункциональный) характер магистратуры. Прежде всего отметим, что степень магистра является органической второй ступенью новой структуры высшей школы в Европе (это, разумеется, нельзя понимать в том смысле, что термин «магистр» не использовался в национальных системах высшего образования). Эти структуры позволяют выстроить более адекватную, целесообразную, оптимальную, рациональную, легко диверсифицируемую современную демократическую образовательную систему на этапе перехода высшего образования от элитарного к массовому и всеобщему, а также его перенастройки на новую парадигму – образование в течение всей жизни (функция долгосрочной адекватности).

На ступени магистра в наибольшей мере проявляются все существенные характеристики высшего образования в их единстве: преподавание, исследование и трудоустраиваемость; последняя расценивается все чаще как «третий столп» высшей школы (функция наследования и обновления).

Магистратура делает европейское высшее образование более узнаваемым, привлекательным, прозрачным и конкурентоспособным в мире, а также позволяет Европе в целом и каждой стране в отдельности разрабатывать и реализовать свои импортно-экспортные стратегии в борьбе за умы, имидж, ресурсы (функция транспарентности). Как ступень, которая является достаточно открытой для всех способных ее осваивать, она более мягко, естественно регулирует доступ и прием студентов (функция рациональной селективности).

Все большее значение получает магистратура как предшествующая более высокой степени – докторантуре, особенно в связи с выдвинутой задачей формирования европейской докторантуры (функция обеспечения преддокторского уровня).

На этапе магистратуры в максимальной мере достижимы единство академических и рыночных характеристик высшего образования, его приверженность классическим ценностям и открытость динамичным изменениям (функция единства преемственности и развития). Наконец, магистерская степень позволяет осуществлять воспроизводство высокоинтеллектуальных научно-исследовательских кадров и элиту профессионалов с высокой междисциплинарной культурой (восстановительная функция).

Упомянутая уже группа JQI представила свое видение общего описания магистерской степени. Степень магистра присуждается студентам, которые:

- демонстрируют знания и понимание, основанные на знаниях и понимании, присущих степени бакалавра, расширенных и/или углубленных по отношению к этому уровню, что обеспечивает основание или возможность для развития и/или применения идей, часто в контексте исследований; могут применять знания и понимание, а также способность решения проблемы в новых или незнакомых обстоятельствах в более широких (мультидисциплинарных) контекстах, соответствующих области, которую они изучали;
- способны комплексно интегрировать знания и их трактовку, формулировать при неполной или ограниченной информации суждения, которые включают размышления над социальными и этическими обязанностями, связанными с применением их знаний и суждений;
- могут ясно и однозначно излагать свои выводы и знания, а также объяснения, подкрепляющие их, специалистам и неспециалистам;
- имеют образовательные навыки, позволяющие им продолжить учиться в большей степени в виде самообразования или автономного обучения [3, с. 110–111].

Реализация отдельных или всех функций приводит к многомодельности магистра с разными временными рамками и различающимся соотношением между додипломным и последипломным уровнями, выраженными в ECTS. Допустимыми становятся следующие модели, делает вывод Кристиан Таух [8]:

- 180 кредитов для бакалавра +120 кредитов для магистра;
- 240 кредитов для бакалавра +90/120 кредитов для магистров (из которых примерно от 30 или от 60 можно отказаться, принимая во внимание обучение в последний год бакалавриата и при условии, что минимальное количество из 60 кредитов остается на дипломном уровне);
- 300 кредитов для магистра в рамках интегрированной программы [8].

Эксперт подвергает анализу многочисленные национальные варианты. Медицинские и связанные с ними предметные области в большинстве государств имеют другую схему с общим количеством 360 кредитов. В отдельных странах существуют так называемые додипломные курсы с весьма удлиненными сроками подготовки (5–6 лет). Их выпускники рассматриваются как магистры, возможно с пониженной конкурентоспособностью на европейском и мировом рынках труда и образования. Такое же предложение высказывается и по отношению к краткосрочным образовательным программам (4 года). По-разному складывается отношение к академическим и более профессионально направленным программам магистерской подготовки: в одних странах к ним относятся как к эквивалентным, в других – как к имеющим существенные отличия. В первом случае необходимая конкретизация содержится в *Diploma Supplement*. Хотя основным условием поступления на магистерские курсы считается наличие додипломной степени, тем не менее во многих национальных системах высшего образования право осваивать магистерские программы получают лица, имеющие подготовку, эквивалентную бакалаврской, хотя бы она и приобреталась в учебных заведениях сектора профессиональных высших учебных заведений (применяется практика «наведения мостов»).

Кристиан Таух выделяет в многообразии магистерских степеней пять традиций:

- 1) *англосаксонскую* с ее изобилием моделей (Великобритания), вплоть до права отдельных университетов присваивать свои степени; требуется 1–2 года для освоения магистерских курсов; имеются длительные интегрированные программы;
- 2) *скандинавскую*, в которой совмещаются короткие магистерские курсы (240 кредитов ECTS в Швеции) с магистерскими степенями 3–3,5 года + 2 года (по гуманитарным наукам 3 года в Дании);
- 3) *стран Балтии* с различными схемами, например Эстония: 3+2 (более распространена, нежели 4+1) при сохранении длительных одноуровневых программ по медицине, фармации, стоматологии, архитектуре, гражданскому строительству и для подготовки учителей начальных классов; Латвия, где законную силу имеют структуры 3+2, 4+1, 4+2; Литва с бинарными магистерскими курсами: двух- и одноуровневыми;

- 4) *стран Западной и Южной Европы*; где можно наблюдать (Италия) как ускоренное освоение двухуровневой схемы в вузах различных типов, так и сугубо университетское право выдавать магистерские дипломы; как двухпрофильные программы магистров-исследователей и магистров-профессионалов (Франция), так и преобразование степени *hogerchofen*⁴³ в бакалаврскую и введение различия в реализуемых магистерских образовательных программах по их характеру, а не по типу вуза (хотя устанавливаются для двух типов степеней специальные Label: «of arts» и «of science» – Нидерланды). В Германии сохраняются длительные одноуровневые программы и вводятся магистерские курсы по схеме 3+2 и 4+1;
- 5) *стран Центральной и Восточной Европы*. В Польше, например, как и прежде, предпочтение отдается длительным одноуровневым моделям высшего образования. Вузы создают свои версии двухуровневой структуры. Законодательством исключается использование двухцикловых схем по таким направлениям, как медицина, фармация, стоматология, психология, право, ветеринария. В Чехии и Словакии встречаются магистерские программы от 60 до 180 кредитов.

Если обобщить существующие аналитические данные в предберлинском периоде, то по продолжительности, выраженной в эквивалентах ECTS, магистерские программы реализуются: в 25 странах с 60–120 кредитами; в 22 странах с 270–300 кредитами и в 3 странах со 180 кредитами.

По профилям различаются следующие типы магистров:

- магистр как дальнейшая специализация;
- магистр, получающий разносторонние знания посредством образования в различных областях;
- магистр с профессиональной подготовкой;
- магистр с выраженной европейской направленностью;
- магистр для иностранных языков;
- магистр как ступень подготовки к докторантуре.

⁴³ В России это (до известной степени) выпускники колледжей, успешно реализовавшие повышенный уровень основных образовательных программ.

Как видим, налицо диверсификация. Поэтому столь важными являются инициативы по обеспечению прозрачности и логической стройности магистерских и докторских степеней (с учетом их большей сбалансированности с бакалаврским уровнем). Предпринимаются попытки достичь более логичных систем по конкретным предметным областям. Так, Европейский фонд развития менеджмента (EFMD) установил три основные категории магистерских степеней:

- университетская степень магистра наук в области менеджмента (MSc);
- магистр делового администрирования (MBA с опытом работы);
- специализированная степень магистра в конкретных областях.

Идет поиск подобного подхода в инженерном образовании (профили: широкий, более профессиональный, более специализированный). Проблема состоит в том, что отсутствуют *минимальные базовые* требования для магистерских степеней. По сути, они должны быть междисциплинарными. Здесь, надо полагать, опыт российского дипломированного специалиста мог бы заинтересовать европейскую академическую общественность (возможно, как шестая, российская традиция, если вернуться к классификации К. Тауха). Возникают два вопроса:

1. Какова «добавленная стоимость» дипломированного специалиста, которая делает эти степени иного рода, чем магистр?
2. Как вы считаете, дипломированный специалист – это принципиально иной тип образовательной программы по сравнению с магистром европейским или один из возможных его вариантов, имеющий все права на существование в рамках Болонской реформы?

Следует также посмотреть на данный вопрос и с позиций возможного «дезориентирующего эффекта» абитуриентов (студентов), отечественных и иностранных работодателей.

В Европе активно формируются типы связей между бакалаврским и магистерским уровнями. Эти связи могут представлять собой либо автоматический транзит, либо бакалавриат выступает платформой для выбора, либо бакалавриат рассматривается как условие мобильности, либо, наконец, между бакалавриатом и магистратурой вводятся разнообразные процедуры селективного отбора.

Что касается докторской степени, то в докладе Европейской комиссии от 5 февраля 2003 г. высказана поддержка программам не только *докторского*, но и *постдокторского* уровня, притом преимущественно в их междисциплинарной направленности и в европейском формате (речь идет об апробации совместного «доктора» или совместно контролируемой докторантуры).

В Берлинском коммюнике содержится прямое указание на трехступенчатую структуру высшего образования: «Они (министры. – В.Б.) упоминают об инициативах, предпринимаемых вузами различных стран Европы, по объединению их академических ресурсов и культурных традиций с целью содействия в разработке интегрированных учебных программ и общих степеней на первом, втором и *третьем* (курсив мой. – В.Б.) уровнях» [9]. Двухступенчатая структура высшего образования преследует цель построения европейского пространства высшего образования (ЕНЕА). Докторский уровень высшего образования интерпретируется как необходимое условие формирования в Европе общеевропейского исследовательского пространства (ЕРА). «Сознавая необходимость создания более тесных связей между ЕНЕА и ЕРА в Европе знаний, а также важность исследования как составляющей части высшего образования на территории Европы, министры считают нужным *добавить докторский уровень как третью ступень Болонского процесса* (курсив мой. – В.Б.), дополняющую две основные ступени высшего образования» [9]. В коммюнике содержится призыв стран-участниц к увеличению мобильности на докторском и постдокторском уровнях, к развертыванию широкого и интенсивного сотрудничества вузов в части разработки и реализации программ докторской подготовки. Увы! Анализ фактов выявляет весьма вялотекущий характер процесса введения совместных докторских степеней.

Но и сами эти степени в различных национальных образовательных системах предоставляются по-разному. В одних – через индивидуальное научное руководство; в других – посредством дополнительных образовательных программ. Общевропейская тенденция – это интерпретация докторского уровня как структурированных образовательных программ с выраженной междисциплинарной направленностью. Предполагается введение единого «докторского знака» как *именно европейского*.

А что же наши отечественные модели? «Все большая доля населения получала доступ к высшему, так называемому третич-

ному образованию, и в результате возникли высшие уровни высшего образования (четвертичные, шестеричные) в форме постдокторантуры и еще более неувлимые образования...» [2].

Может быть, российский кандидат наук и российский доктор наук (в их истинном, «ВАКовском» смысле слова) и являются примерами подобных высших уровней высшего образования (в классификации ISCED ЮНЕСКО, 1997 г. они отсутствуют). Видимо, на российском кандидате не следует примерять «тришкин кафтан» европейского доктора или доктора Phd, – его (а тем более доктора наук) надо предъявлять как наше национальное достояние, не ища ему место на европейском рынке труда, а делая этот сегмент послевузовского образования наиболее привлекательной российской зоной мирового образовательного рынка.

В Европе в настоящее время зафиксированы несколько тенденций в развитии докторских степеней [1].

Во-первых, увеличивается роль так называемых докторских школ (докторских центров), которые призваны заменить собой традиционные докторские программы (тенденция вызвана возрастанием значимости докторов в построении ERA и усилением конкурентной борьбы за таланты).

Во-вторых, осуществляется переход к одноуровневым докторским программам (тип Phd), что предполагает отказ от высшей докторантуры с квалификацией Habilitation (главное отличие одноуровневых программ: совмещение в них курсов с междисциплинарной и международной направленностью и исследовательской работы).

В-третьих, докторские программы включаются полностью в лоно высшей школы как третья ступень высшего образования (термин «послевузовское профессиональное образование», употребленное в соответствующем российском законе, вызывает много вопросов у наших европейских коллег).

В-четвертых, докторские степени все более являются результатом совместного руководства национальных и международных исследователей (co-tutele de these).

Итак, введение двухуровневой (трехуровневой) структуры высшего образования достигается, как я пытался показать, не расчленением одноуровневых традиционных образовательных программ на двухуровневые, а посредством формирования и освоения иных подходов к проектированию норм качества (стандарты, программы, учебные планы), их глубокого реформирования. Это ре-

формирование не может замкнуться только контуром высшей школы, оно предполагает возрастающее привлечение к этому делу работодателей и других социальных партнеров. Пока же в Европе, как и в России, сложилась ситуация замкнутого круга: разработчики учебных планов не привлекают работодателей, а работодатели не признают *таких* учебных планов.

Современные степени: функции, индикаторы, проблемы.

Призыв, обращенный к европейской высшей школе в части разработки модулей, курсов и учебных программ, которые бы предлагались вузами разных стран и вели бы к получению признаваемых общих степеней, прозвучал на Пражской конференции министров. Ряд существенных рекомендаций, касающихся совместных степеней, был высказан в Берлинском коммюнике, а именно:

- необходимость организации основного периода образовательного процесса за рубежом;
- преодоление лингвистических различий и изучение языка, чтобы студенты могли полностью реализовать свой потенциал с точки зрения европейской идентичности, гражданства и возможности трудоустройства;
- устранение легальных препятствий, которые сдерживают установление и признание совместных степеней, разработку интегрированных образовательных программ (учебных планов);
- обеспечение качественной адекватности таких программ.

А что же на самом деле происходит в Европе в этом плане? Очевидны три трудности: 1) большинство ректоров относят введение совместных степеней к числу вопросов, имеющих среднюю или даже низкую меру значимости; 2) отсутствуют согласованное (общеевропейское) определение совместных степеней и базовые принципы их формирования, реализации и признания; 3) совместные степени не получают приоритетного, ключевого статуса ни в масштабах отдельных государств, ни в рамках конкретных (если не всех, то подавляющего большинства) вузов.

В чем же здесь дело? Остались без внимания решения Пражского совещания? Но это лишь доказывает, как нелинейно пролегают маршруты Болонских реформ, как часто сосуществуют настроения

энтузиазма с неприятием некоторых задаваемых темпов и аспектов преобразований.

Но и в такой оценке отражается не вся реальная практика. Эксперты подсчитали, что сегодня в 26 странах учреждены совместные степени, но, во-первых, по инициативе только вузов, на основании двухстороннего, а не многостороннего сотрудничества и, во-вторых, лишь в определенных предметных областях: политологии, массмедиа, менеджменте, юриспруденции, иностранных языков, социологии. Они почти не затронули бакалаврскую ступень и чаще всего встречаются на магистерском и докторском уровнях.

В исследовании Андреяса Раухваргеса (Andreas Rauhvarges), осуществленном перед Болонской конференцией, приводится впечатляющий перечень позитивных функций совместных степеней [8], подающих, как выражается эксперт, большие надежды. Совместные степени содействуют:

- совершенствованию качества высшего образования;
- созданию международных стандартов образовательных программ;
- расширению диапазона признания, в том числе за счет более глубокого знания национальных образовательных систем;
- усилению прозрачности систем высшего образования и применению таких механизмов прозрачности, как ECTS и Diploma Supplement;
- развитию сравнительных (компаративных) исследований;
- интенсификации мобильности студентов, преподавателей и исследователей;
- сближению систем образования, углублению их совместности и интеграции, формированию неких эталонных структур (двух и трехуровневой);
- содействию международному трудоустройству выпускников;
- разработке курсов модулей и учебных планов с сильно выраженным «европейским измерением», введению международного аспекта в образовательные программы.

До сих пор отсутствует согласованное определение совместных степеней, нет устоявшегося ряда индикаторов. Рабочая модель

определения предполагает, что «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 вузах-партнерах 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» [8].

Анализ европейских совместных степеней показал, что многие из них «не являются настоящими совместными степенями». Это побудило экспертов в своем исследовании как бы занижать (смягчать) критериальные параметры совместных степеней. Допускалось различие двух составляющих: *сотрудничества в учреждении совместных программ* и *процедуры, посредством которой степень или дипломы присуждаются по завершении совместной программы*.

Это не единственная проблема, отрицательно влияющая на процесс разработки и освоения настоящих совместных степеней. Другая проблема – дефицит финансовых средств, сдерживающий и совместную разработку образовательных программ, и мобильность студентов и преподавателей. Большим препятствием для распространения степеней является также отсутствие необходимой и достаточной правовой базы. По-прежнему вызывает сложности присуждение *единой степени* от имени ряда (консорциума) сотрудничающих между собой вузов. Это ведет к тому, что «совместные степени присуждаются либо в виде двойных степеней (две отдель-

ные национальные квалификации), либо как одна национальная квалификация с упоминанием того факта, что она является итогом совместной программы» [8].

В национальных статистических системах совместные степени не нашли своего должного места, поэтому представленные данные (оптимистического толка) вызывают сомнения в своей достоверности. Неоднозначна позиция экспертов относительно учредительства совместных степеней в области «регулируемых» профессий (одни оценивают эти профессии как наиболее оптимальные для совместных степеней; другие, напротив, полагают, что именно в сфере этих профессий разработка совместных степеней наиболее затруднена).

Еще одна группа проблем связана с признанием совместных степеней. Следует при этом делать различие между национальным и международным признанием, между признанием *периодов* обучения в рамках реализации совместных программ и признанием завершенных целостных интегрированных программ. Если, скажем, совместная степень присуждается как национальная квалификация, то ее признание не сопровождается какими-либо трудностями. Сложнее дело обстоит с присуждением совместных степеней в качестве официально признаваемых национальных (в странах, где расположены вузы-партнеры). А если же вузы-партнеры и выдают свидетельства о совместной степени, то как таковые они формально находятся вне закона.

Для развития практики реализации совместных степеней предстоит найти адекватные решения нескольких вопросов: собственно признания; обеспечения качества; правовой основы; систем поддержки студентов, включая международные соглашения относительно финансирования студентов; определения и типологии совместных степеней.

4. ВЫВОДЫ

1. Двухступенчатая структура высшего образования, оставаясь основной, дополняется третьей ступенью – степенью доктора (Берлинское коммюнике).

2. Степени бакалавра, магистра и доктора выполняют взаимодополнительные функции (при условии их четкой идентификации).
3. Идентификация всех ступеней (уровней), равно как и совместных степеней проходит в эволюционном формате (поэтапно). Столь же постепенно трансформировались временные параметры подготовки бакалавров и магистров в интерпретацию их посредством кредитных единиц ECTS.
4. Введение двухуровневой структуры высшего образования (докторантура и совместные степени) предполагает развитие и совершенствование правовой базы высшего образования.
5. Разработка норм качества подготовки бакалавра и магистра (учебные программы, учебные планы) требует принципиально новых подходов и не может ограничиться простым пересмотром, частичным преобразованием (перекраиванием) традиционных программ. Это принципиально для понимания сути Болонского процесса и его целей. Нельзя понимать введение двухцикловой модели высшего образования как разделение традиционных одноуровневых учебных планов и программ на два промежуточных цикла.
6. Проектирование учебных планов и программ должно быть ориентировано на приоритеты конечных результатов, а не на содержание образовательных программ.
7. Критерий трудоустраиваемости, который становится третьим столпом высшего образования, как выражаются зарубежные эксперты, не является «капитуляцией» высшей школы перед рынком. Трудоустраиваемость нельзя понимать в буквальном смысле как подготовку по заказам работодателей под конкретное рабочее место. Что касается ответственности за своих выпускников, расширения спектра их профессиональных карьер, то именно в этом состоит подлинная сущность усиления взаимодействия высшей школы и мира труда.
8. За годы Болонских реформ четко обозначилась тенденция к диверсификации целей и профилей бакалавра и магистра при одновременной активизации попыток выработать общеевропейские характеристики всех трех уровней и совместных степеней.

5. ТЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Каковы предполагаемые вами сценарии развития Болонских реформ в России с точки зрения установленной Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» трехступенчатой структуры высшего образования (бакалавр–дипломированный специалист–магистр)?
2. Если Россия не формально, а ответственно принимает те посылки, на которых основывается призыв министров, подписавших Сорбоннскую декларацию (Европа – «континент знаний»; многообразие путей осуществления карьеры выпускниками; обеспечение наилучших возможностей студентам для их самореализации; мобильность; международное признание и эквивалентность), то возможен ли исключительно российский путь достижения этих целей без того, чтобы активно включиться в процесс Болонских реформ?
3. Не сформировалось ли в российской высшей школе у студентов, работодателей и в общественном мнении предубежденное отношение к бакалавриату с точки зрения его «домашнего» понимания и разработанных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования?
4. В какой мере отечественным моделям бакалавра и магистра присущи характеристики общие, с предложенными рабочей группой JQI (статус международного бакалавриата)?
5. Насколько образовательные программы (стандарты) подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров являются ориентированными на результат?
6. В чем вы видите линию раздела между тремя ступенями высшего образования в России?
7. Если в вашем вузе совместно с иностранными учебными заведениями реализуются степени, то какие их признаки выражены в интегрированных программах, в организации учебного процесса, в правилах приема и положениях об итоговой аттестации и др.?
8. Насколько правомочно и целесообразно рассматривать среднее профессиональное образование, включая прежде всего колледжи, как *российский* сектор высшего (третичного) образования?

6. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ

1. Проведите анализ государственных образовательных стандартов, по которым осуществляется подготовка в вашем вузе, на предмет сбалансированности содержания образования и заявленных в них видов деятельности (шире – квалификационной характеристики).
2. Сформулируйте свои предложения, направленные на развитие российского законодательства о высшем образовании с точки зрения активного и широкомасштабного проведения Болонских реформ.

7. ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под ред. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
2. *Галтунг Йохан*. О роли интеллектуалов — упражнения в самокритике//Высшее образование в Европе. 2002. № 2.
3. Качество образования: Библиографический указатель. Болонский процесс в документах/Сост. и пер. Е.В. Шевченко. — М.: Логос, 2003.
4. *Пушкин А.С.* Избранные произведения: В 3 Т. Том II. — М.: Художественная литература, 1974.
5. Университетское образование: приглашение к размышлению/Под ред. В.А. Садовниченко, В.В. Белокурова, В.Г. Сушко, Е.В. Шикина. — М.: Изд-во МГУ, 1995.
6. *Стронгин Р.Г.* Опыт взаимного признания образовательных программ вузами России и Европы//Высшее образование сегодня. 2004. № 2. С. 22—27.
7. *Стронгин Р.Г., Хохлов А.Ф.* Международные образовательные программы как элемент стратегии//Высшее образование сегодня. 2000. № 5. С. 3—12.
8. Survey on Master Degrees and joint Degrees i Europe. September 2002, Christian Tauch and Andreic Rauhvarges.

9. Towards European Higher Education Area. Communique of the Conference of the Ministers, responsible for Higher Education.
10. Trends in Learning Structures in European Higher Education III Bologna four Years After: Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe Sybille Reichert and Christian Tauch.
11. Trends III. Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe Executive Summary. Sybille Reichert and Christian Tauch.

ЛЕКЦИЯ ШЕСТАЯ
ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА
ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ (ECTS)

План лекции

1. ВВЕДЕНИЕ
2. СУЩНОСТЬ И ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ ECTS
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ФАКТОРА РЕФОРМИРОВАНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
3. ПРАВИЛА ПРИМЕНЕНИЯ ECTS
4. ОТ ПЕРЕВОДНОЙ К НАКОПИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
ECTS
5. ПРОБЛЕМНЫЕ ПОЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ECTS
В РОССИИ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ
6. ВЫВОДЫ
7. ТЕМЫ, ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
8. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ
9. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Расширяющееся использование относительно новой единицы измерения академических достижений студентов в виде зачетных (кредитных) единиц (иногда ее называют «unit of study») можно рассматривать как принципиально системное явление в европейском высшем образовании. Аprobация ECTS задолго до подписания Болонской декларации осуществлялась в рамках проекта ERASMUS в пяти предметных областях: инженерной механике, истории, медицине, менеджменте, химии.

В конце 90-х годов при финансовом содействии TACIS (программа TEMPUS) в ряде вузов Екатеринбурга в сфере экономических специальностей проводилось исследование возможных путей адаптации традиционной в России системы планирования и оценки, основывающейся на попредметных затратах времени к системе European Community Course Credit Transfer System (ECTS).

Как нередко случается, результаты этого эксперимента остались малоизвестными в российском академическом мире [19–21]. А жаль, возможно, нам удалось бы избежать уже на начальном этапе применения ECTS того подхода, который можно отнести к чисто математическим (механическим) перерасчетам максимумов учебной нагрузки, выраженной в часах, в зачетные единицы. А заодно и иллюзии о том, что можно все оставить в нашей высшей школе без изменений, вводя новую меру трудозатрат студентов. Ряд точек зрения по поводу подобного рода методологий, высказанных на всероссийском совещании в РУДН, состоявшемся 23 апреля 2003 г., свидетельствуют в большинстве случаев о глубоком системном понимании представителями российских вузов существа вопроса [12]. Вот несколько иллюстраций:

- «Процесс введения системы зачетных единиц не ограничивается только проблемой учета трудоемкости и не может быть сведен к механической замене академического часа на зачетную единицу в качестве меры измерения трудозатрат» (из рекомендаций всероссийского совещания) [12, с. 86].
- ... Если зачетные единицы считать по правилам, исходя из 60 зачетных единиц в год, то каждая учебная дисциплина учебного плана получит по 1,5–2 единицы, самые крупные курсы – по 4. Это вызывает недоумение у иностранных студентов и партнеров: как же так, курс предполагает значительный объем аудиторной нагрузки, выполнение множества заданий, подготовку реферата или курсовой работы, а за него дают только две зачетные единицы. Мы-то знаем, что это вызвано тем, что за семестр наши студенты проходят по 15–20 дисциплин, а не 5, как, скажем, в Швеции, или 7–8, как в Нидерландах. Если идти от действительной трудоемкости дисциплины и выделять, как это рекомендовано в письме министерства [12], по одной зачетной единице за каждые 36 часов занятий по дисциплине, за каждую неделю практики,

за каждый зачет/экзамен, то это выльется в 75–80 единиц в год, что тоже непонятно нашим партнерам и идет вразрез с требованиями ECTS» (О.В. Сагинова, РЭА) [12].

- «Принятие в качестве зачетной единицы любого числа часов аудиторных занятий принципиально неверно, поскольку утвержденные в установленном порядке образовательные программы определяют лишь примерные общие трудозатраты, тогда как аудиторную нагрузку каждый вуз имеет право определять самостоятельно, лишь не превышая установленный предел в 27 часов в неделю в среднем» (Н.Н. Фролов, Г.В. Сундуков, В.В. Жигуов, ТулГУ) [12].
- «В Рекомендациях Министерства образования Российской Федерации ... по методике подсчета трудоемкости ... в зачетных единицах предлагается имеющуюся в госстандартах трудоемкость по каждой дисциплине разделить на 36, экзамен (при трехдневной подготовке) считать за одну единицу. При таком упрощенном подходе возникает неестественная ситуация, при которой “стоимость” в зачетных единицах отдельных, хотя и профессионально значимых, но малообъемных курсов становится близкой к “стоимости” экзамена по ним» (В.А. Кузнецова, ЯрГУ) [12].
- С.А. Запругаев (ВГУ) как бы выражает совокупное мнение многих: «Все еще остается неясным, какую конкретную проблему решает данная методика и может ли она содействовать процессу интеграции российского высшего образования в мировую или европейскую систему» [12].

О многоцелевом характере ECTS я уже высказывался в книге «Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие» [2, с. 406–407].

Прорывными явлениями в осмыслении этой системы стали три Всероссийских совещания, проведенные на базе Российского университета дружбы народов [12], а также многомодельные эксперименты в ряде высших учебных заведений по переходу к «нелинейной» организации учебного процесса и использованию ECTS и других систем зачетных единиц.

Как в любом новом деле, обозначились скептицизм противников новой для России системы и оптимизм ее сторонников. Приведу две полярные позиции.

Первая: «в российской высшей школе нет необходимости и предпосылок к отказу от сложившейся системы и переходу к рекомендуемой системе зачетных единиц в связи с декларированными целями» и «нет базовых причин использования кредитной системы» (С.А. Запрягаев, ВГУ) [12].

Вторая: «Присоединение России к Болонской декларации... а следовательно, введение системы зачетных единиц (кредитов)... сегодня становится необходимым шагом. Время изучения действующих в мире аналогичных систем прошло» (А.П. Ефремов, РУДН) [12].

Признаю, что относительно второй позиции, я думаю иначе: именно это время *наступило*, так как сейчас всем нам следует быть весьма осведомленными как относительно появляющихся проблем, так и относительно образов лучшей европейской и отечественной практики, если иметь в виду обязательства российской стороны, вытекающие из Берлинского коммюнике: «Министры подчеркивают важность, которую играет... ECTS в продвижении мобильности и разработке международной образовательной программы. Они отмечают, что ECTS становится все более обобщенной основой для национальных кредитных систем. Они поощряют дальнейший прогресс с целью превращения ECTS из переводных систем в накопительную, которую необходимо применять последовательно по мере того, как она развивается в рамках растущего общеевропейского пространства высшего образования» [26]. И в другом месте: «Министры предлагают тем, кто работает над системами квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования, использовать широкий спектр гибких путей обучения, возможностей и технологий с надлежащим применением кредитов ECTS» [26].

2. СУЩНОСТЬ И ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ ECTS КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО ФАКТОРА РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Болонской декларации ECTS упоминались всего лишь как пример («принятие системы кредитов, аналогичной *структуре* системы ECTS, как средства, обеспечивающего широкую мобиль-

ность студентов»). С большей определенностью говорится в коммюнике Пражской конференции: «Министры акцентировали внимание на том, что для большей гибкости процессов обучения и получения квалификации требуется принятие общей базы квалификаций, которая поддерживалась бы системой кредитов – ECTS или совместимой⁴⁴ с ней, обеспечивающей функции накопления и переноса кредитных единиц... Всеобщий переход к таким кредитным системам и выдача дипломов будут стимулировать прогресс в данном направлении» [2, с. 317–318].

Уже после Пражской конференции на семинаре в Цюрихе (11–12 октября 2002 г.) [18] более 300 представителей европейских университетов признают ECTS «как единственную испытанную и надежную систему в мире»⁴⁵ (примем во внимание, что еще в Саламанке в марте 2001 г. в соответствующей конвенции высказывалось пожелание чтобы «обеспечение совместимости не осложнялось излишним многообразием определений и практик реализации кредитов») [2].

На встрече министров в Берлине (18–19 сентября 2003 г.) была подчеркнута вся важность именно системы ECTS как «все более обобщенной основы для национальных кредитных систем». В при-

⁴⁴ В Европе, как говорится на расстоянии «выгнутой руки», встречаются различные системы исчисления кредитов и их адаптации к ECTS. Ю.Б. Рубин, В.А. Самойлов, С.В. Улитина и С.Ю. Доценко (МЭИ, ЭИФП) описывают ряд примеров. В Стокгольмском университете учебный год равен 40 кредитам; 1 кредит зарабатывается за 40 часов аудиторной и самостоятельной работы. Кредиты начисляются попредметно. В сопоставлении с ECTS один местный кредит составляет 1,5 кредитов ECTS. В Венском университете используется «подеятельностный» принцип, когда различные виды учебной работы студентов по разному оцениваются в кредитах (посещение лекций, участие в семинарах). Расчет ведется по правилу: при частоте лекций 1 час в неделю сумма кредитов увеличивается на 1; при такой же частоте семинаров – на 4 кредита [12, с. 62].

⁴⁵ Имеются и другие крупные системы, описанные российскими исследователями В.Н. Чистохваловым, О.М. Карпенко, Л.И. Котоминой, А.И. Чугалиным, О.В. Боевым, О.А. Севостьяновой, С.А. Запрягаевым, Ю.А. Крупиным, С.В. Громовым и др. Например, USCS (используемая в США с 1869 г., когда президент Гарвардского университета ввел понятие кредит-системы; британская модель – GATS и SCOTCATS, которые формируются как накопительно-переводные); широко применяемая во многих странах Азии и бассейна Тихого океана система UMAP. Имея прежде всего в виду «европейский знак качества» высшего образования и решение европейских проблем посредством высшей школы, наблюдаемый рост востребованности именно ECTS становится вполне объяснимыми. Это еще раз свидетельствует, что США не выступают «законодателем мод» в высшем образовании в Европе. Впрочем, в последнее десятилетие в вузах США наблюдается отход от классических традиций и перестройка многих сторон высшей школы в духе европейского опыта.

нятом коммюнике высказывается мысль о поощрении дальнейшего прогресса в деле превращения ECTS из переводной системы в накопительную, которую необходимо применять последовательно по мере того, как она развивается в рамках растущего общеевропейского пространства высшего образования [26].

Как обстоит дело с использованием ECTS в национальных системах высшего образования Европы? Анализ, выполненный по инициативе EUA [17, 23–25], приводит к очевидному выводу о том, что другой европейской системы пока не появилось. Кредитные системы применяются⁴⁶:

- частично ECTS для целей обмена (некоторыми вузами Болгарии, Ирландии, Великобритании);
- ECTS для целей мобильности, хотя введение кредитных систем на национальном уровне не проводится (Польша);
- одновременно национальные системы и ECTS (Кипр, Эстония, Финляндия, Греция, Венгрия, Исландия, Латвия, Литва, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Португалия, Испания, Швеция), в отдельных странах параллельно осваивается система ECTS;
- только ECTS (Австрия, Бельгия (Фл.), Бельгия (Вал.), Чешская Республика, Дания, Франция, Германия, Италия, Румыния, Словацкая Республика, Швейцария);
- в Польше и Словении ECTS употребляется только отдельными вузами.

Так или иначе, но ECTS стабильно вошла или частично осваивается в 30 странах-подписантах (заметим, эти данные относятся к доберлинскому этапу Болонских реформ без учета семи стран, принятых в сентябре 2003 г. в Болонский клуб).

Итак, ECTS по своей сущности представляет собой один из четырех элементов международного признания (наряду с DS, национальными информационными сетями ENIC/NARIC и Лиссабонской конвенцией 1997 г.), мобильности и существенного реформирования учебных планов (образовательных стандартов), а также условие для реализации вузами своего права на автономность и академическую свободу.

⁴⁶ Обстоятельный постратовый анализ использования в Европе ECTS и национальных кредитных систем представлен в двух изданиях [2; 24].

ECTS нередко понимают и как внешний эквивалент учебных курсов с учетом всего многообразия образовательной деятельности студента, и как внутреннюю меру его учебной активности [6].

Многоцелевой характер ECTS проявляется в том, что она выступает:

- средством перевода (передачи) и накопления кредитов;
- инструментом внутривострановой и международной мобильности студентов (смена вузов как внутри конкретной страны, так и за ее пределами; изменение профилей обучения; переход из неуниверситетского сектора высшего образования в университетский);
- катализатором реорганизации внутренних структур университетов с целью устранения препятствий для углубления междисциплинарного построения образовательных программ;
- механизмом гармонизации⁴⁷ различных образовательных структур;
- условием проектирования и существенного реформирования образовательных стандартов, программ и учебных планов (как выражения автономии вузов и их абсолютной ценности – академической свободы);
- способом устранения перегрузки студентов и расширения их прав в части гибкого формирования своих учебных планов;
- наиболее оптимальной единицей определения стоимости обучения;
- фактором допустимой унификации оценочных систем, используемых вузами;
- методологическим основанием проектирования и идентификации профессиональных профилей подготовки и результатов образования с точки зрения их компетентностного выражения;
- путем облегчения доступа выпускников на европейские рынки труда;
- побуждающим началом для освоения преподавателями современных методов преподавания;
- одним из оснований проектирования образовательных программ и учебных планов (по модульному принципу);

⁴⁷ Как заметил Маренглен Спиро: «Гармонизация подразумевает сходство целей, но не сходство правил, как в случае с унификацией» [15].

- общей базой (общим знаменателем) квалификаций;
- условием построения взаимно признаваемых систем контроля качества высшего образования;
- фрагментом взаимного дополнения и усиления образовательного потенциала учебных программ, предлагаемых вузами в рамках ЕС.

Есть еще обстоятельство, которое, как мне кажется, актуализирует применение именно ECTS в российской высшей школе – во всей сфере третичного (согласно классификации ЮНЕСКО) образования. Речь идет вот о чем. Российская Федерация – европейская страна (я, употребляя этот термин, имею в виду чисто географический аспект). В настоящее время в рамках развития мобильности (по свидетельствам азиатских исследователей Порнчая Монгконваните, Сильвио Ласло Эмери и др.) в Азии внедряется система стандартных научных степеней, а также азиатско-европейская система признания зачетных единиц. Без ущерба культурному своеобразию изыскиваются модели интеграции систем высшего образования Азиатско-Тихоокеанского ареала, аналогичных апробируемым в ходе Болонских реформ. В 1991 г. введена пробная схема признания зачетных единиц USTS (University Credit Transfer System – Система передачи университетских кредитов), в основе которой лежит 60-балльная формула. Хотя институты-импортеры и вузы-экспортеры автоматически признают кредиты, признание это в решающей мере определяется имиджем высшего учебного заведения. Однако это начало процесса. Сегодня все более укрепляется мысль о том, что «Европа представляется идеальным партнером, содействующим развитию Азии в эпоху глобализации» [9].

Видимо, крайне важно, чтобы российская высшая школа, образно выражаясь, разговаривала на понятном языке с азиатско-тихоокеанской и европейской системами образования, на рынках труда и образования. Система ECTS и признана выступать в роли такого «единого языка». И ее освоение может стать оптимальным средством развития и распространения отечественного высшего образования по двум азимутам: страны Евросоюза и государства ASEAN. Однако не следует забывать и о двух других «азимутах»: странах СНГ⁴⁸ и арабском мире. Арабско-европейская исследова-

⁴⁸ См.: Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования республики Беларусь, Российской Федерации и Украины: Аналитический доклад/Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.

тельская сеть (EARN) охватывает 17 арабских и европейских университетов (и ни одного российского!). Очевиден вектор движения «от России к Европе». «До распада советского блока, – пишет Абдалла Бабтана, – академическое сотрудничество в значительной степени определялось ... альянсами с Западом и Востоком, что повлияло на ориентацию отдельных систем высшего образования ... Арабско-европейские программы академического сотрудничества необходимо переориентировать с учетом современных условий и потребностей» [1].

Как видим, найти соответствующие коэффициенты и математические способы перевода национальной системы (скажем, исчисления трудоемкости того или иного курса, принятого в Российской Федерации) – это самая легкая из задач. Придать ECTS (или другой совместимой с ней системе) характер общесистемного преобразователя высшего образования, наряду с двухступенчатой структурой и решающей, ключевой ролью качества образовательных услуг, – значит понять подлинную масштабность, целостность, противоречивость такого общеевропейского проекта, как Болонский процесс. Здесь я позволю себе привести довольно длинную цитату из статьи Павла Згага «Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса» (у меня есть серьезные опасения, касающиеся возможного поверхностного, облегченного восприятия со стороны некоторых кругов власти и академического сообщества предстоящих преобразований, сообразных сущности и целям Болонских реформ): «Изменение учебных планов ставит перед участниками процесса многочисленные *концептуальные вопросы* (курсив мой. – В.Б.) не только о чисто количественной продолжительности обучения. Есть также проблема соответствия требованиям европейского рынка труда. Этот вопрос требует серьезного подхода как на институциональном, так и на государственном уровне. Его необходимо рассматривать со структурной точки зрения... В некоторых случаях придется прибегнуть к *радикальным* (курсив мой. – В.Б.) методам. Рассмотрим, например, традиционную философию преподавания. Она отталкивается от традиционно предполагаемых знаний преподавателя ... Подобный подход не позволит ограничиться лишь формальной адаптацией существующих ... учебных планов...

Аналогичные проблемы возникают при внедрении системы зачетных единиц (ECTS). Здесь опять-таки нельзя ограничиться арифметической процедурой (пересчетом учебных часов в зачетные еди-

ницы), но и технической модернизации будет недостаточно. Учреждение системы зачетных единиц требует радикального пересмотра философии преподавания – принятия ориентированного на студента подхода, т.е. перехода от чтения лекций к поощрению независимых занятий и исследований студентов, – неслыханно с точки зрения традиционной философии преподавания! Зачетные единицы не присваиваются просто за прослушивание лекций. В некоторых академических структурах учреждение системы зачетных единиц вызывает еще больше проблем, так как затрагивает символический, не вполне материальный статус университетского преподавания» [4].

Отрадно, что многие отечественные деятели образования вполне отдают себе отчет в подлинной масштабности Болонского проекта. Так, Т.М. Романцев и И.А. Колобков считают востребованными такие принципиальные новшества в российской высшей школе, как введение академического кредита в документы государственного образовательного стандарта, разработка технологического измерения реальной трудоемкости образовательных программ, создания нормативно-правовых документов [12]. А.П. Ефремов приводит пример системного подхода к принятию соответствующих изменений в вузе, включающих в себя не только модернизацию учебных планов, но и расширение прав и обязанностей студентов в новой схеме организации учебного процесса (в его нелинейном построении), изменение порядка назначения академических консультантов (тьюторов), а также схемы оплаты труда профессорско-преподавательского состава [12, с. 17–19]. В.Н. Чистохвалов обращает внимание на выработку новых принципов проектирования образовательных программ для подготовки на ступени бакалавриата [12, с. 19–23]. В.А. Зернов и Т.О. Баскина усматривают в системе ECTS инструмент обеспечения качества высшего образования и интернационализации последнего [12, с. 25–27]. В.С. Сенашенко и Г.Ф. Ткач делают акцент на новой философии образования, требующей перехода от коллективной к индивидуальной форме обучения, кроме того, авторы подчеркивают, что «все действия необходимо соотнести с интересами национальной системы образования» [12].

В.А. Кузнецова относит к числу важнейших аспектов введения системы зачетных единиц освоение новой организации образовательного процесса и изменение технологии преподавания [12, с. 37–40]. О.М. Карпенко и М.Д. Бершадская описывают оригинальный опыт анализа трудоемкости действующих стандартов,

включая стандарты среднего профессионального образования (по моему мнению, речь идет о поиске возможного пути связи «короткого» высшего образования с первой ступенью структуры квалификаций, созданной для общеевропейского употребления) [12, с. 54–56].

Таким образом, можно видеть, что у части нашей академической общественности совокупное понимание Болонских реформ и задач высшей школы, вытекающих из присоединения России к Болонскому клубу, вполне реалистичное.

3. ПРАВИЛА ПРИМЕНЕНИЯ ECTS

Хотелось бы несколькими фразами (только для того, чтобы подсказать читателю) коснуться «Руководства для пользователей, системы ECTS», принятого Европейской комиссией еще 31 марта 1998 г.

В Европе ширится применение кредитной системы ECTS как *катализатора* изменений в высшем образовании. Европейский опыт введения ECTS нашел свое отражение в документе *Guide de L'utilisateur de L'ECTS* [22]. Документ освещает такие вопросы, как основные черты ECTS; общие условия ее использования; кредиты ECTS; введение общеузовских координаторов ECTS и по одному ECTS-координатору на каждом факультете/департаменте (для решения административных и академических проблем и консультирования студентов); описание информационного пакета; бланки заявок студентов; условия расшифровки порядка признания кредитов между «родным» и принимающим вузом и наоборот; шкала оценивания ECTS, в которой устанавливается общая единица (*common... currency*); справочник пользователей ECTS, их партнеров и контактные адреса.

В «Руководстве» дается определение ECTS как системы численных значений от 1 до 60, приписываемых курсовым модулям. Эти численные величины призваны выразить учебную нагрузку студентов, необходимую для изучения этих модулей. Они отражают количество работы, которое требует каждый учебный модуль по отношению к общей трудоемкости, установленной для завершения учебного года. В общую трудоемкость включаются лекции, прак-

тические (лабораторные) работы, семинары, взаимодействия студентов с тьюторами, полевые работы, самостоятельные занятия студентов в библиотеке и дома, а также экзамены или любая другая оценочная деятельность.

ECTS базируется на полной нагрузке студента и не может ограничиться так называемыми контактными часами. Кредиты ECTS представляют собой относительную, а не абсолютную меру студенческой нагрузки. Кредиты только определяют, какую часть общей трудоемкости отводит вуз (факультет/департамент/кафедра) той или иной части общего годового курса. При этом 60 кредитов означают трудоемкость целого учебного года; 30 кредитов – семестровую нагрузку; 20 – триместровую. Кредиты ECTS призваны гарантировать, что реализуемая образовательная программа *будет разумной с точки зрения нагрузки* для периодов обучения за рубежом.

«Руководство» для назначения веса курсовых единиц рекомендует использовать нисходящий принцип. Отправной точкой здесь являются структура учебного плана (образовательной программы) и принятая модель учебного курса, который должен быть пройден студентом для получения квалификации, предусмотренной нормативной длительностью обучения. Назначение кредитов отдельным курсовым единицам по восходящему принципу может стать весьма сложной процедурой, ведущей к завышению их необходимого годового количества. Кроме того, в этом случае окажется весьма проблематичным перенос кредитов. Следует избегать или сводить к минимуму значения с сотыми долями или, по крайней мере, ограничиться применением половины единицы. Хотя подобная практика с математической точки зрения является безусловно корректной, пользователи ECTS избегают ее.

Процесс назначения кредитов ECTS подразумевает, что вузы станут описывать структуру учебного плана в общих единицах (common currency). В ряде случаев назначение кредитов сводится к чисто математическому (механическому) действию. В иных обстоятельствах эта процедура может потребовать серьезного обсуждения в вузе (факультет/департамент/кафедра). В модульных образовательных программах, где курсовые единицы имеют одинаковый вес, или там, где используется иная вузовская или национальная кредитная система, базирующаяся на студенческой нагрузке, – могут оказаться востребованными «преобразующие множители». Норвежская система, скажем, относится к числу модульных. Она имеет

20 кредитов за учебный год. Очевидно, что для совмещения ее с ECTS надо норвежские кредиты умножить на 3.

Для других кредитных систем, основанных исключительно на контактных часах, также допустимо использование «преобразующих множителей», но при условии, что будут непременно учтены другие элементы рабочей нагрузки студента (трудоемкости). Бывают случаи, когда имеет место неравномерное распределение учебной нагрузки по семестрам в течение того или иного учебного года. Однако это не должно быть труднорешаемой задачей, если общее количество кредитов за учебный год равняется 60.

И вновь хочется подчеркнуть концептуальный смысл ECTS, ее общую философию: это обеспечение гибкости. Требование гибкости должно быть соблюдено и при назначении кредитов. И именно вузы, а никто другой, должны демонстрировать постоянство при назначении кредитов аналогичным образовательным программам.

4. ОТ ПЕРЕВОДНОЙ К НАКОПИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ECTS

Идея ECTS и интерес к ней развивались сначала в рамках проекта TEMPUS, затем программы ERASMUS, а сейчас – в ходе Болонских преобразований. В самом их начале приемлемыми для вузов Европы стали несколько принципов использования ECTS: добровольность, совместимое многообразие, возможность шкал адаптации национальных (вузовских) систем зачетных единиц в ECTS, постепенность. ECTS интерпретируется как своего рода образовательное евро. Но многообразии кредитных систем чревато угрозами: 1) подрыва позитивного потенциала ECTS как катализатора реформ; 2) отсутствия слаженности в действиях на национальных и европейском уровнях; 3) ущемления академической свободы вузов в части их права на самостоятельную (но и ответственную, подотчетную) разработку образовательных программ и учебных планов, 4) «автоматического» и необоснованного признания; 5) препятствия в развитии практики признания предшествующего профессионального опыта; 6) использования различных дескрипторов уровня и степеней.

Что же дает применение ECTS как *универсальной кредитной системы* для европейского пространства высшего образования (вовсе не трактуемой таким образом в тексте Болонской декларации)? Она расширяет прежние или формирует новые возможности, а именно: 1) установление более коротких (реальных) сроков обучения; 2) формирование обозримых требований к образовательным программам и аттестационным (экзаменационным) процедурам; 3) совершенствование текущего контроля успеваемости студентов за счет их более четкой ориентации и разгрузки от «экзаменационного деспотизма»; 4) усиление прозрачности учебной трудоемкости и образовательных маршрутов (какие избрать виды учебной деятельности, на какие результаты нацеливаться, какие части предусмотренных учебным планом экзаменов сдать); 5) достижение большей гибкости при комбинировании модулей; 6) повышение национальной и международной мобильности; 7) расширение условий для быстрого реагирования (здесь и сейчас) вузов на изменения (демаркацию) профессиональных областей (что особенно важно в набирающих силу процессах глобализации и интернационализации профессий); 8) встраивание образования в течение всей жизни в общую стратегию вузов.

Очередным этапом эволюции европейской кредитной системы стал семинар в Цюрихе в 2002 г. [8]. На семинаре были согласованы некоторые ключевые характеристики моделей переноса и накопления кредитов в контексте превращения ECTS в единственную испытанную и надежную систему в Европе.

Цели ECTS как *системы переноса* заключаются в том, чтобы обеспечить перемещение студентов между странами-участницами, повысить уровень и *качество* мобильности, способствовать академическому признанию, поддержать основные аспекты европейского измерения. К целям ECTS как *системы накопления* отнесены реформирование образовательных стандартов, образовательных программ и учебных планов в национальных системах высшего образования; стимулирование мобильности (на институциональном, общегосударственном и международном уровнях); создание условий (механизмов) для переноса кредитов из сферы высшего образования в более широкий контекст образования в течение всей жизни; обеспечение признания неофициального и неформального образования и гибкости квалификаций (конструирование систем квалификаций как квалификационных «сетей» вместо их «лестнич-

ного» построения); улучшение прозрачности и совместимости национальных образовательных систем; повышение привлекательности европейского высшего образования.

ECTS как система переноса и накопления помогает усилить прозрачность учебных планов и квалификаций и содействовать взаимному признанию последних.

Нельзя не видеть, что эволюционирование ECTS отчетливо очерчивает общую тенденцию движения национальных систем высшей школы к общеевропейскому образовательному пространству, к созданию легко конвертируемой валюты в виде универсальной системы кредитов. А сама ECTS развивается и применяется и как внешний эквивалент образовательных программ, и как внутренняя мера учебной активности студентов [6].

5. ПРОБЛЕМНЫЕ ПОЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ECTS В РОССИИ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Нет сомнения, что введение ECTS в России *ускоренными темпами* заведомо обречено на неудачу. И не потому только, что в условиях академической свободы вузов и их автономии силовые приемы подрывают основы университетского этиоса. Постепенность и добровольность – эти принципы нельзя нарушать без того, чтобы не нанести высшей школе весьма ощутимой травмы. При условии соблюдения этих принципов мы не можем не считаться с рядом очевидных сдерживающих факторов.

Во-первых, с жесткой конструкцией государственных образовательных стандартов (пока еще в достаточно закрытых рамках академического, а лучше сказать управляющего, сообщества).

Структура стандартов продолжает оставаться весьма формализованной, а в их концептуальное основание положен приоритет содержательно-количественных характеристик и параметров. Отрадно, что сегодня есть свидетельства методологической готовности разработчиков переходить от действующих *стандартов* процесса к *стандартам результатов и компетенций*. Образовательные стандарты, не достроенные самими вузами до собственно *их* стандартов (на основе некоторой принципиальной совместимости требований общефедерального уровня), всегда будут рассматриваться как чу-

жие, навязываемые, вызывающие у широких кругов (в том числе и в академической среде) отторжение [10, 14]. Образовательные стандарты должны быть продуктом более широких и гибких связей с гражданским обществом и миром труда. Стандарты призваны стать *открытыми образовательными проектами*, как и высшее образование должно приобрести все черты *открытой системы*. Без полной идентификации всех пользователей стандартов (государство, общество, вуз, регион, студенты и их родители, преподаватели, органы управления и аккредитации, социальные партнеры, работодатели и т.п. и т.п.) последние будут оставаться делом высшей школы, ее бомонда. Вместо того чтобы приобретать репутацию норм, рожденных в процессе поиска согласия и глубокой системно-общественной рефлексии. Очевидно, что мы не переходим к новым концептуальным форматам образовательных стандартов не в силу нашего неумения, но по субъективным (органы управления) и объективным (предустановленность законом) причинам.

По поводу качества законодательной базы приведу два суждения. Первое принадлежит Мирчу Малитцу, профессору, члену Румынской академии наук. Оно основывается на анализе законов и ситуаций в 11 государствах, в том числе в России: «Реформы также имеют общие слабые места. Так, стремление создать идеальную систему привело к разработке чересчур подробного и мелочного законодательства. Был забыт важнейший принцип: подлинно конструктивная реформа культивирует внутри системы способность к совершенствованию без драматических и резких перемен. Такая реформа требует времени. Реформы, разработанные в период политических пертурбаций, отражали общую демократическую ориентацию, но техническим аспектам и особенностям, присущим именно системе образования, было уделено недостаточное внимание. Хорошие реформы рассчитаны на долгий срок – не менее двух десятилетий» [6].

Второе высказано Юргеном Колером: «Представляется разумным не доводить до того, чтобы стремление определить минимальные стандарты качества превратилось в герметичную законодательную концепцию качества» [5].

Во-вторых, слабое (недостаточное) методологическое, ресурсное и правовое сопровождение принятия ECTS.

В-третьих, необходимость серьезного переопределения оценки в формате кредитных единиц учитывая роль оценки, зафиксированную в обоих законах об образовании и «Типовом положении об

образовательном учреждении высшего профессионального образования» (она выступает обязательной нормой в уставах учебных заведений; призвана быть основанием порядка отчисления обучающихся, а также определения их академических задолженностей, шкалой в ходе промежуточной аттестации, критерием аттестации и аккредитации образовательных учреждений), предстоит.

В-четвертых, отсутствие (во всяком случае, сегодня) условий для массовой мобильности студентов.

В-пятых, психологическая неготовность большей части академической среды воспринимать кредитную систему.

В-шестых, отсутствие признанных методик адаптации национальной практики оценок к ECTS, обеспечения их совместимости.

В-седьмых, отсутствие пока в России широкого круга потребителей ECTS.

И далее вопросы, вопросы, вопросы... Не послужит ли принятие ECTS условиям унификации учебных планов? Избежим ли мы соблазна интерпретировать ECTS как еще одну количественную оценку? Достаточно ли мы готовы противостоять некомпетентному моноцелевому ее использованию? Не окажем ли мы дестабилизирующего воздействия на оценочную систему, когда прежняя *уже* отвергнута, а для новой еще почва не уготовлена (это ведь так пороссийски)? Не скажется ли ситуация перехода на качество высшего образования? Не приведет ли система ECTS (без серьезного пересмотра отечественных стандартов) к появлению низкокредитных учебных дисциплин при явной перегруженности ими действующих стандартов или, как образно выразился один европейский эксперт, к «инфляции» самих зачетных единиц? В странах Юго-Восточной Европы общая аудиторная занятость студентов 28–32 часа считается недопустимо большой. Поставлена задача: сократить содержание учебных программ на 30%. «Сокращение содержания учебных программ и числа занятий не только способствует самостоятельному мышлению студентов и повышению привлекательности учебных планов, но и облегчает процесс внедрения двухуровневой системы» [8]. Не устраним ли мы соразмерность легких и трудных дисциплин или дисциплин более «длительных» (физкультура) и более «коротких» (естественно-научный цикл в образовательных программах подготовки гуманитариев)? Как будем справляться с трудностями использования ECTS (или совместной с ней национальной системы) при расширении и углублении междисциплинарного характера планов и программ? Как сохраним ценнейшее

достоинство – фундаментальность российского высшего образования – при подготовке иностранных студентов в случаях выбора ими более упрощенного образовательного маршрута для ускоренного накопления кредитов? В какой мере будут признаваемыми (на основе доверия) кредиты негосударственного (пусть и аккредитованного) вуза нашими элитарными университетами? Не случится ли в нашей коммерциализирующейся (в духе неолиберальной ориентации) высшей школе «обнуление» достоинств ECTS, в том числе за счет (увы, это печальная правда) мутации⁴⁹ определенной части профессорско-преподавательского состава? Не послужит ли введение ECTS резкому сокращению наших вузовских педагогических работников?⁵⁰ Как будет соблюдено равновесие между академическим и профессионально-рыночным векторами образовательных программ?

Надо обсуждать и думать в предвосхищающем стиле. Тем более что есть много благого (в том числе и в потенциальном плане) в принятии ECTS или совместимой с ней национальной системы. ECTS может стать ускоряющим фактором создания подлинно нового поколения образовательных стандартов наряду с введением новых форм оплаты за обучение.

Эта система при определенных предпосылках послужит мостом между средним профессиональным и высшим профессиональным образованием, равно как и между ступенями высшего образования. Как известно, Россия нуждается в реальной многоуровневости высшего образования.

Появляется дополнительная возможность реализации новой миссии вузов с позиций их непосредственной включенности в образование в течение всей жизни. Возрастет конкурентоспособность и привлекательность российского высшего образования. Можно будет продолжить поиск конструктивных решений для оптимизации индивидуальной длительности обучения и повышения степени свободы студентов. ECTS заряжена более выраженным социальным потенциалом, включая ее направленность на сокращение отсева и упорядо-

⁴⁹ Андрей Марга заметил, что большое количество экзаменов создает благоприятные условия для коррупции [7].

⁵⁰ С другой стороны, надо признать обоснованным мнение К. Дж. Райнхартсена: «С точки зрения обучения студентов их результаты важнее личных предпочтений профессуры. ... С этой точки зрения, преподаватель, подготовленный в 80-х годах и не прошедший с тех пор никакой переподготовки, принадлежит к академической среде, отстающей от совершенного уровня знаний на 2–5 поколений, от современного уровня компьютерной подготовки на 10 – поколений...»

чение размеров оплаты за обучение. ECTS способна быть инструментом диверсификации целей и профилей трех ступеней высшего образования и их своеобразным идентификатором. Возникает очевидная перспектива институциональной и программной аккредитации со стороны международных аккредитационных органов и независимых международных предметных комиссий. Российской высшей школе нельзя допустить, чтобы она не была готова к участию в общеевропейской работе по созданию эталонов для конкретных профессиональных областей (физика, математика и др.). ECTS упростит признание за рубежом отечественных дипломов, поставит Россию в равное положение с европейскими вузами. Кредитные системы способны содействовать совершенствованию и освоению новых форм обучения и технологий образовательного процесса (дистанционных образовательных технологий и модульного обучения). Но и это не все позитивные стороны перехода к кредитным системам накопительно-переводного характера. Присовокупим к ним возможность продолжения конструктивной децентрализации, роста информационно-рекламной активности вузов, формирование ими более гибких экспортно-импортных технологий.

Не слишком ли обильны посулы? В этом-то и состоит значение ECTS как системообразующего фактора реформирования высшего образования в Европе и России.

6. ВЫВОДЫ

1. Использование в Болонских реформах ECTS в качестве универсальной системы произошло далеко не сразу. Сама идея ECTS в ее нынешней интерпретации является результатом прогрессивного развития.
2. ECTS по своей сущности выступает инструментом международного признания. Она представляет собой систему численных значений от 1 до 60, приписываемых курсовым модулям в течение учебного года. Эти величины выражают учебную нагрузку студентов, то совокупное количество всех видов работы, которое требует каждый учебный модуль. Принципиальным является осознание ECTS как феномена новой философии образования.

3. Система кредитных единиц имеет многоцелевой характер, что делает ее полифункциональной, выстраиваемой во многих перспективах и контекстах. В этом смысле эта система рассматривается как системообразующий элемент Болонских преобразований, ее катализатор.
4. Использование ECTS ведет к радикальной трансформации традиционных образовательных стандартов, учебных программ и планов.
5. При разработке и обновлении национальных кредитных систем, совместимых с ECTS, полезно использовать весьма конструктивные рекомендации Европейской комиссии, содержащиеся в «Руководстве для пользователей системы ECTS» (Guide de L'utilisateur de L'ECTS), материалы и рекомендации семинара в Цюрихе «Перенос и накопление кредитов-вызов для высших учебных заведений и студентов» [25].
6. В российской академической среде формируется адекватное понимание проблем, с которыми столкнется расширение использования ECTS в отечественной высшей школе и/или которые будут порождены ее широким применением. Обозначилось в целом позитивное отношение к ECTS как общеевропейской системе.

7. ТЕМЫ, ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Какие из представленных в шестой лекции функций ECTS вы относите к числу важнейших (приоритетных) исходя из российского контекста Болонских реформ.
2. Если вы считаете ECTS необходимым или, напротив, навязываемым отечественному высшему образованию новшеством, попытайтесь обосновать свою позицию.
3. Находите ли вы достаточно полным перечень проблемных вопросов, связанных с введением ECTS? Попытайтесь проранжировать их по принципу приоритетности.
4. Если в вашем вузе используется ECTS или иная совместимая/несовместимая кредитная система, то на решение каких из числа актуальных проблем она направлена?

8. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ

Если исходить из той аксиомы, что первейшими пользователями государственных образовательных стандартов являются преподаватели и студенты, то организуйте коллегиальное обсуждение (исследование) по следующим темам (по вашему выбору):

- Реинтерпретация государственных образовательных стандартов по специальностям (направлениям), которые имеют к вам непосредственное отношение, в формате ECTS («Руководство пользователям ECTS» <http://europa.eu.int/en/comm/dg22>).
- Описание квалификационных характеристик выпускников с позиций компетентностного подхода.
- Идентификация результатов образования в контексте четырех фундаментальных принципов, сформулированных Ж. Делором: уметь жить, уметь жить вместе, уметь работать, уметь учиться.
- Использование модульного принципа при проектировании образовательных программ (в том числе по учебным дисциплинам).

9. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабтан Абдалла*. Новые перспективы арабско-европейского сотрудничества в области высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 1.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под ред. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. *Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н.* Кредиты и учебный процесс. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
4. *Зага Павел*. Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.

5. *Колер Юрген*. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
6. *Малитца Мирча*. Вхождение стран Черноморского региона в европейское пространство высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
7. *Марга Андрей*. Ретроспективный взгляд на реформы высшего образования//Высшее образование в Европе. 2000. № 1, 2.
8. *Микла Мирча*. Реформы на институциональном уровне и Болонский процесс: пример девяти университетов Юго-Восточной Европы//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
9. *Монгронваниг Поричай, Эмери Сильвио Ласпо*. Азиатское видение европейского высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
10. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. — М.: Весь мир, 2000.
11. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц. Вып. 11. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. НИИВО. — М.: 2003, С. 76.
12. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании: Материалы всероссийского совещания 23.04.03 г., Москва/Под ред. В. Чистохвалова. — М.: Изд-во. РУДН, 2003.
13. *Райнхартсен К. Дж.* Высшее образование как фактор построения общества знаний. Точка зрения непосредственных участников процесса на экономическое партнерство//Высшее образование в Европе. 2003. № 1.
14. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е. Изд. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
15. *Спиро Маренглен*. Академические ценности и академическая деятельность в эпоху глобализации: пример албанских университетов//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
16. *Чистохвалов В.Н.* Системы накопления и перевода кредитов, используемые в европейских и американских университетах//Материалы к совещанию «Проблемы введения кредитной си-

- стемы высшего профессионального образования». 25—26 марта 2002 г. — М.: Изд-во РУДН.
17. Credit and Higher Education Qualification — Credit guidelines for higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland. November 2001.
 18. Credit Transfer and Accumulation The Challenge for Institutions and students EUA/SWISS Conference. Eth Zurich, 11/12 October 2002.
 19. ECTS. Ural state pedagogical University. Information Package. First education (in English). Ekaterinburg, 2000. — 30 p.
 20. ECTS. Ural state University. Information Package. First education (in English). Ekaterinburg, 2000. — 74 p.
 21. ECTS. Ural state University. Information Package. First education (in English). Ekaterinburg, 2000. — 232 p.
 22. GUEDE DE L'UTILISATEUR DE L'ECTS (принят ЕК 31.03.98 г.). Руководство для пользователей системы ECTS.
 23. Seminar on Recognition and Credit Systems (ECTS compatible for Higher Education in the Context of Lifelong learning).
 24. Survey on Master degrees and joint Degrees in Europe September 2002, Christian Tauch and Andreys Rauhvergers.
 25. The State of Implementation of the ECTS, European University Association.
 26. TOWARDS European Higher Education Area. Communique of the Conference of the Ministers, Responsible for Higher Education. Berlin, September 19, 2003.

ЛЕКЦИЯ СЕДЬМАЯ
АККРЕДИТАЦИЯ (КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ
БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА)

План лекции

1. ВВЕДЕНИЕ
2. ПРИЧИНЫ, АКТУАЛИЗИРУЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
3. ЕВРОПЕЙСКИЙ ПОДХОД К ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
4. АККРЕДИТАЦИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЗГЛЯД
5. ОСНОВНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ: СООТВЕТСТВИЕ И/ИЛИ РАЗВИТИЕ
6. ВЫВОДЫ
7. ТЕМЫ, ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
8. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ
9. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. ВВЕДЕНИЕ

Собственно, в этой последней лекции речь пойдет не о качестве высшего образования как таковом (хотя я сделаю ряд замечаний, непосредственно относящихся к качеству), а о тех механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда (по крайней мере, стран-подписантов – нынешних и будущих) тот уровень качества, который вызывает доверие. И слово это следовало бы писать в данном контексте с большой буквы,

коль скоро оно подразумевает не только удовлетворение определенного, конвенционального стандарта, считающегося таковым в конкретный период времени. Доверие еще включает в себе сильный этический, ценностный аспект. Именно в том своем значении, которое нашло отражение в словаре С.И. Ожегова, «Доверие – это уверенность в чьей-нибудь добросовестности, искренности и правильности чего-нибудь и основывается на этом отношении к кому-нибудь» [11, с. 164].

Исследователи справедливо говорят о недостатках Болонской декларации и Пражского коммюнике имея в виду, «... что в обоих документах положения о качестве сформулированы недостаточно четко. В них перечислены подряд все задачи и механизмы, но не выделены отчетливо главные цели и методы их достижения» [8]. Более продвинутой в этом отношении стала берлинская конференция, по крайней мере в том, что касается сформулированных ею промежуточных приоритетов на 2004–2005 гг. К ним отнесены: 1) развитие эффективных систем обеспечения качества; 2) создание институциональных, национальных и общеевропейских систем обеспечения качества; 3) поиск общих критериев и методов; 4) возложение ответственности за обеспечение качества на вуз как основу его подотчетности перед обществом; 5) формирование ведущих компонентов национальных систем обеспечения качества; а) определение обязанностей участвующих органов и учреждений; б) оценивание программ и вузов; в) применение внутренней и внешней оценки, участие студентов, публикация результатов; г) введение систем аккредитации и сопоставимых процедур; д) международное партнерство и построение сетей вузов); 6) выработка наборов согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества; 7) проведение исследований в области адекватной согласованной системы для обеспечения качества; 8) предоставление национальных отчетов по этим (и другим) промежуточным приоритетам в 2005 г. [22].

Разумеется, качество высшего образования представляет собой динамичную концепцию в контексте миссии, задач, целей государства, общества и вуза, специальности, предметной области. Стало быть, оно есть сбалансированная совокупность характеристик и параметров, находящихся в движении, изменении, стратегически и принципиально направленных в будущее, и при том таким образом,

что на смену одной концепции качества приходит другая (обновленная) с адекватной сменой его показателей⁵¹. То есть сама культура качества, являющаяся сегодня одним из краеугольных камней деятельности любого уважающего себя и общество вуза (или другого провайдера образовательных услуг), не остается статичной, но в ней пребывают некие инварианты, сообщающие высшему образованию как многовековому социальному институту все то, что делает его именно высшим образованием с вытекающей отсюда его миссией.

Миссия же высшего образования трансформируется (осознанно или нет) в миссию высшего учебного заведения, о которой Юрген Коллер скажет, что она является «основополагающей декларацией самопонимания» [8]⁵². Он пишет: «... формулировка миссии обязывает каждый конкретный вуз выработать свои собственные стандарты и критерии качества (курсив мой. – В.Б.). Миссия в своем роде индуцирует некие внутренние стандарты качества» [8].

В этом смысле я разделяю точку зрения тех, кто склонен понимать качество не как абсолютный императив для всех (пусть даже и сформулированный на законодательном уровне). Качество относительно, и прежде всего как оценка его с чьей-либо позиции [8]⁵³.

Крупнейший современный исследователь теоретических проблем высшего образования констатирует: «Качество стало весьма относительным понятием в значительно диверсифицированном мире высшего образования» [1].

Поэтому выработка самых общих требований к нему должна представлять собой открытый общественный проект.

В лекции внимание будет сосредоточено на относительно новом для Европы механизме гарантии, контроля и обеспечения качества

⁵¹ Возрастающее внимание к обновленным показателям качества можно проиллюстрировать рядом фактов. ЮНЕСКО реализует трехгодичный проект «Стратегические показатели высшего образования в XXI веке (2001–2003 гг.)». В июне 2002 г. в рамках проекта ЮНЕСКО–СЕРЕС проведен круглый стол по статистическим показателям качества учреждений высшего/третичного образования. Одним годом ранее в Хиросиме была развернута дискуссия относительно системных показателей качества высшего образования. И т.д.

⁵² Как отмечает Джон Вон, в США например, в процессе аккредитации не осуществляется прямая оценка вузов и программ. Специфическим предметом аккредитации выступает степень соответствия образования провозглашенной миссии университетов и колледжей. Маргерит Кларк говорит о том, что в разных типах вузов качество высшего образования понимается по-разному [7].

⁵³ Андрис Барблан считает, что актуализируются вопросы контроля качества в ситуации «... когда качество стало весьма относительным понятием в значительно диверсифицированном мире высшего образования» [1].

– аккредитации. Болонская инициатива, как свидетельствуют многие эксперты, отдает проблемам гарантии качества приоритет. Расчет многообразие аккредитационных процедур, причем с такой скоростью и неупорядоченностью, что, как опасаются, преодолеваемый в ходе Болонских реформ хаос степеней (ступеней) высшего образования может смениться хаосом аккредитаций⁵⁴.

2. ПРИЧИНЫ, АКТУАЛИЗИРУЮЩИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Почему вопрос о качестве и о механизмах его обеспечения поставлен столь остро с 60-х годов прошлого столетия и внимание к нему неуклонно возрастает со стороны общества, государства, поставщиков и потребителей высшего образования? Тому есть много причин. Происходит лавинообразный рост студенческих контингентов – «массофикация» высшего образования, приводящая к расширению доступа к нему (нельзя разделять качество и доступность). При сокращении объемов государственного (общественного) финансирования правительства внедряют в общественное сознание посредством реально проводимой ими образовательной политики рыночные подходы, заимствованные у англосаксонских моделей ресурсного обеспечения вузов, что порождает соблазн определять качество образования в экономических категориях. Появляются новые акценты в понятии профессионализма, усиливается вовлечение высшего образования в процессы глобализации, в том числе и за счет так называемой глобализации профессий и глобализации профессионалов. Быстро меняются рынки труда и формируются «новые алгоритмы карьерного роста» [1]. Как грибы растет число частных (коммерческих и некоммерческих) вузов, разного рода провайдеров образовательных услуг. Присовокупите к этому:

⁵⁴ Выражением этой озабоченности стало, например, заседание рабочей группы в Бухаресте на тему «Разработка норм и показателей для аккредитации институтов и программ» (т.е. институциональной – на уровне вузов и специализированной – на уровне отдельных специальностей, направлений подготовки). И совсем уж недавно организован круглый стол по показателям аккредитации институтов и программ в высшем/третичном образовании.

- диверсификацию целей, профилей, контингентов и моделей высшего образования;
- расширение миграции рабочей силы;
- процессы академического дрейфа вузов-аутсайдеров и низких стандартов качества в сторону передовых (с высоким имиджем) образовательных учреждений (то, что в социологической теории зовется институциональной гомогенизацией за счет, как принято говорить, имитативного поведения вузов), а также тенденции к конвергенции;
- возникновение региональных (европейских, азиатско-тихоокеанских, латиноамериканских и др.) стандартов качества высшего образования;
- дифференциацию высшего образования на различные уровни в том смысле, как ее понимает Альбертус Сэмюэл Куртс⁵⁵ [9];
- появление разных трактовок обучения и образования, когда последнее интерпретируется по преимуществу в прагматическом ключе, т.е. как профессиональная подготовка.

Но и это не все причины. Можно еще назвать такие, как распространение транснационального образования, Интернет, образование в течение всей жизни; развитие новых квалиметрических, педагогических, социальных и методологических подходов к разработке образовательных стандартов, все более разрывающих узкие границы национальных образовательных систем. И еще многое другое.

Представляют ли упомянутые процессы и тенденции угрозу качеству высшего образования? Несомненно, если допустить их стихийное развитие без системного регулирования и формирования новой культуры качества, и прежде всего в самих высших учебных заведениях.

Но в любом случае, говоря о качестве высшего образования, нужно уточнить ряд допущений.

Качество (повторимся) есть понятие относительное и не может быть иным в пору диверсификации высшего образования, расширения круга потребителей последнего при динамизме ожиданий и потребностей, многообразии и противоречивости социальных зака-

⁵⁵ Автор обосновывает четыре уровня качества высшего образования: *элитарный* уровень (ориентируется на привилегированные социальные группы); *популистский* уровень (направлен на личность студента); *остаточный* уровень (все, что связано с недобором студентов); *затратный* уровень (свойственный вузам, отдающим предпочтение инновациям) [9].

зов, массового характера его доступности и развивающейся межвузовской конкуренции: ни один из традиционных критериев и показателей качества высшего образования не остался в чистом классическом виде, равно как ни один из векторов эволюции качества высшего образования не может девальвировать императив качественного образования. Есть весьма резонное суждение профессора Грайфсвальдского университета (Германия) Юргена Колера по поводу качества учебной программы и результата. Он полагает, что если разговор о качестве концентрируется вокруг результатов образования, то следует принять во внимание ряд соображений [8].

Во-первых, качество результата зависит от качества образовательной программы. Согласно Болонской декларации и Пражскому коммюнике качество результата характеризуется тремя гранями: академическим качеством (профессиональная, общекультурная и личностно-развивающая компоненты), конкурентоспособностью выпускника на рынках труда, мобильностью (вертикальной, горизонтальной, пространственной, временной и программной).

Во-вторых, главное в этом результате – накопленный опыт. Следовательно, в триаде «ресурсы–процесс–результат» доминирующим выступает последний. А это ставит кардинальный вопрос: результат знаниевого толка или компетентностно-ориентированный (см. лекцию 2)? Это важное замечание для российского контекста, так как оба отечественных, как их называют, поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования несут явный когнитивный характер (по сравнению с деятельностью)⁵⁶. Знаниевый результат – важнейший, но далеко не всеми признаваемый как приоритетный. «Существует аспект компетенций. В академическом контексте под компетенцией обычно понимают владение методологией и терминологией, присущими отдельной области знаний, а также понимание действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определить их аксиоматические пределы. В общем смысле компетенция обычно связана с вопросами социального взаимодействия, и здесь особенно важны навыки сотрудничества и приспособления» [8].

Есть и другие определения компетенций, подчеркивающие единство теоретического знания и практической деятельности на

⁵⁶ См.: Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра/Под ред. В.И. Байденко и Н.А. Селезневой. 2-е. Изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.

рынке труда. Они рассматриваются как «наиболее общий язык для описания результатов образования, не претендуя на вмешательство в образовательные процессы университета⁵⁷ и методы обучения». Считается, что «соглашения по поводу ключевых компетенций будут способствовать сравнению и подтверждению степеней при со-блюдении автономии университета, его способности к инновации и экспериментам. Идентификатор компетенции будет содействовать университетам в разработке учебных программ и использоваться для внутренней и внешней оценки качества»⁵⁸ [23]. Сьюр Берган сообщает, что в проекте TUNING различаются компетенции, характеризующие специфику предметной области, и переносимые компетенции (способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, решать задачи, адаптироваться, быть лидером, работать как в команде, так и самостоятельно) [23].

В рамках этого проекта, имеющего характерное название «настройка образовательных структур в Европе» (речь идет о достижении высокой степени конвергенции по пяти предметным областям: математика, геология, бизнес, история и педагогические науки – в том числе путем создания методологии настройки и модельного учебного плана), открыта дискуссия по характеру и важности предметно-специфических и общих компетентностей.

В-третьих, если качество понимается как результат образования, то насколько целесообразны общепринятые образовательные стандарты (как общенациональные или общеевропейские стандарты)? Юрген Колер выделяет два аспекта стандартизации. Один связан с результатом, т.е. с сущностью учебного процесса, другой – с прозрачностью и мобильностью [8].

В том случае, когда под качеством понимается уровень мастерства (профессионализма в узком смысле слова или квалификации), этот уровень может и должен рассматриваться в параметрах достигнутых и целесообразных критериев, необходимых и достаточных для данного типа (вида) работ и признаваемых как социально значимая норма в данном типе деятельности. То есть норма мастерства, будучи на данный момент времени общественно признанной с точки зрения высокого качества в какой-либо области, становится относительной при пе-

⁵⁷ В Западной Европе термин «университет» нередко употребляется как российский термин «высшее учебное заведение».

⁵⁸ В авторитетном журнале «Высшее образование сегодня» проблема компетенций как новая парадигма результата образования обсуждается в публикациях И.А. Зимней [5] и Ю.Г. Татура [16].

реходе из одной области в другую, от одной потребности к другой. «Приведем здесь аналогию, – поясняет Ю. Колер, – представим себе отличный бар, в котором мастерски готовят гамбургеры, выгодно отличающиеся от тех, которые подают в соседних заведениях. По сравнению же с ресторанами, вошедшими в справочник “Мишлен”, этот бар представляет собой не более чем убогую забегаловку. То же самое будет верно и для вузов, и их учебных программ. Здесь также все зависит от того, с чем и как сравнивать, а еще больше – от того, на что претендует каждый конкретный вуз. Итак, окончательный ответ можно сформулировать следующим образом: уровень качества зависит от миссии вуза, и именно поэтому формулировка миссии ... столь важна для обсуждения проблем качества» [8]. В конечном счете подобный подход отражает, если можно так выразиться, философию Болонского процесса, которая не мыслит себе сужения разнообразия национальных культур оценки качества, равно как и ослабления усилий по обеспечению гарантии качества образования: «Возможности и методы гарантии качества будут определены каждым государством-участником и останутся гибкими и приспособляемыми к изменяющимся обстоятельствам и/или структурам» [6, с. 83].

В Рекомендациях Совета Европы (24 сентября 1998 г.) подчеркивается, что «... качество нужно гарантировать на всех уровнях и во всех секторах, различая институты только по целям, методам и образовательной потребности» [6, с. 82].

Не в этой ли плоскости находится решение вопроса о необходимой и достаточной фундаментализации содержания высшего образования: всюду, где это целесообразно, следует пересмотреть меры фундаментальности, уходить от ее избыточности, не разрушая сам принцип фундаментальности, целостности и последовательности образовательных программ и учебных планов. Нельзя не согласиться с двумя суждениями, высказанными в коллективной монографии И.Б. Федорова, С.П. Ерковича и С.В. Коршунова «Высшее профессиональное образование: мировые тенденции» [17].

В одном из них содержится мысль о том, «... что та или иная социальная концепция образования, институтированная в ходе эволюционного развития образовательной системы в одной стране или в ряде стран ... не во всем и не всегда содействует прогрессу образования. Даже наилучшие концепции со временем становятся за-

метным тормозом и уступают место новым либо модифицируются»⁵⁹ [17, с. 12].

Другие предлагают создать сети «из небольшого числа высших учебных заведений нового типа – исследовательских ... университетов, основой образовательной деятельности которых будет являться подготовка элитарных специалистов последиplomного уровня» [17, с. 14–15]. По большому счету целевое понимание качества снимает противоречие между собственно академическим достоинством образовательной программы и ее ориентированностью на рынок труда, особенно в области формирования ключевых компетенций, т.е. таких, которые выступают и ключом по отношению к другим компетенциям, и ключом от «тех дверей», за которыми располагаются более высокие уровни качественного высшего образования, рассматриваемого в контексте образования в течение всей жизни.

В-четвертых, чем же должен быть образовательный стандарт: законодательной общенациональной нормой или проекцией миссии вуза? Мне представляется, что и тем и другим. Если рынок станет диктовать свои условия к стандартам, то последние превратятся в фактор наращивания центробежных (дивергентных) тенденций. Если государство возьмет в свои руки 70–80% всего времени и содержания (да еще без консультации с другими, исключая академический бомонд, активными субъектами образовательной политики), то под его пером родится документ, далеко отстоящий от сбалансированности академических требований и социального заказа. Тут уж и вовсе не приходится говорить о миссии вуза или можно говорить о ее «зашоренном» варианте. В условиях «герметичной законодательной» концепции качества вуз лишается возможности (или она сводится к минимуму) позиционировать себя на образовательном и трудовом рынках.

Напомним, что согласно внесенным изменениям и дополнениям в Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (июнь 2002 г.) государственные образовательные стандарты должны иметь трехкомпонентную структуру: федеральный, региональный (национально-региональный), институциональный (учебного заведения) компоненты. Нужно искать разумные пути избавления от излишнего присутствия государства в стандартах, но при этом соблюдать требование о приоритете единого образовательного пространства. Только тот образова-

⁵⁹ Об эволюции показателей качества высшего образования и их современной интерпретации см. публикацию Н.А. Селезневой в журнале «Высшее образование сегодня». 2004. № 4.

тельный стандарт, который достраивается вузом (и только в этом случае выступающий как государственный), может в наибольшей степени стать проецированием миссии вуза и его нормы качества. От ига детализации содержания существующих стандартов жаждет освободиться лучшая часть профессорско-преподавательского состава.

Посмотрим для сравнения на описание профилей подготовки в техническом университете Дармштадта (бакалавр искусств по направлению «Политические науки») и в Берлинском университете им. Гумбольдта (бакалавр естественных наук).

*Описание профилей подготовки
в техническом университете Дармштадта*

Четырехсеместровая, построенная по модульному принципу программа обучения, рассчитанная на подготовку специалистов по проблемам управления и многоуровневых систем (особенно в Евросоюзе, а также в федеральной политической системе Германии). В процессе освоения 7 тематических модулей происходит систематическое углубление знаний по всем основным областям политических наук. Два факультативных модуля позволяют специализироваться в области: а) международных связей и международных организаций или б) общественного управления и организаций, представляющих политические интересы.

Углублению знаний в соответствии с особым профилем политических наук в университете служит обязательный модуль специализации «Управление в многоуровневых системах». Для формирования индивидуального и междисциплинарного профилей подготовки могут быть избраны модули из сфер истории, социологии, педагогики, психологии и планирования [21].

*Описание профилей подготовки
в техническом университете Дармштадта*

Степень бакалавра в области естественных наук по «сельскохозяйственным наукам» представляет собой первое профессионально-квалификационное звание в области сельскохозяйственных наук. В рамках 6-семестровой подготовки на степень бакалавра изучаются экологические, биологические, технические, экономические и социальные аспекты сельского хозяйства и пограничных сфер, при этом специализация осуществляется путем индивидуального выбора модулей с учетом планируемой области профессиональной деятельности. Чтобы закрепить необходимые для профессиональной дея-

тельности знания и получить практические навыки в области сельского хозяйства, программа подготовки, имеющая модульную структуру, включает 6-месячную профессиональную практику как постоянную составляющую модульной программы, которая частично может быть пройдена и до начала обучения. Перечень дисциплин программы подготовки бакалавра в области сельскохозяйственных наук состоит из:

- 6 пропедевтических обязательных модулей, охватывающих следующие области: 1) математику и статистику, 2) биохимию, 3) основы физики и метеорологии, 4) ботанику, 5) биологию и 6) эмпирических экономических исследований;
- 16 обязательных модулей, избираемых из следующих областей: 1) растениеводства, 2) животноводства и 3) экономики сельского хозяйства;
- 6 модулей по выбору из соответствующего списка модулей или дисциплин другого факультета;
- научную работу на степень бакалавра.

Профессиональная квалификация выпускников, закончивших программу подготовки на степень бакалавра, предполагает работу в качестве менеджера среднего звена сельскохозяйственного предприятия [19].

3. ЕВРОПЕЙСКИЙ ПОДХОД К ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Позиция Европейского союза в области обеспечения и гарантии качества начала формироваться в доболонский период. Она, коротко говоря, сегодня сводится к следующим основным тезисам:

- ответственность за содержание обучения и организацию систем обучения и подготовки, их культурное и лингвистическое разнообразие, возлагается на государство;
- улучшение качества высшего образования является предметом беспокойности соответствующих стран;

- разнообразие методов, используемых на национальном уровне и накопленный национальный опыт следует дополнить европейским опытом;
- вузы призваны ответить на новые образовательные и социальные требования;
- соблюдается принцип уважения к национальным образовательным стандартам, целям обучения и стандартам качества;
- гарантии качества определяются государствами-участниками; они должны быть достаточно гибкими и обладать возможностью для адаптации к изменяющимся обстоятельствам и/или структурам;
- системы гарантии качества создаются в экономическом, социальном и культурном контексте стран с учетом быстро меняющихся ситуаций в мире;
- предполагается взаимный обмен информацией о качестве и системах его гарантий, равно как и выравнивание различий в этой области между высшими учебными заведениями;
- страны остаются суверенными в выборе процедур и методов гарантии качества;
- достигается адаптация процедур и методов гарантии качества к профилю и целям (миссии) вуза;
- практикуется целеустремленное использование внутренних и/или внешних аспектов гарантии качества;
- формируются полисубъектные концепции гарантии качества с привлечением различных сторон (высшее образование как открытая система) с обязательной публикацией результатов;
- развиваются контакты с международными экспертами и сотрудничество в части обеспечения гарантий качества на межнациональной основе [6, с. 81–85].

Разработаны *индикаторные особенности гарантии качества, преemственные по отношению к уже существующим* европейским системам. Они предусматривают: связь критериев с целями каждого вуза с учетом удовлетворения запросов (социальных заказов) общества и рынков труда; обязательность идентификации целей вузов, факультетов, кафедр; двухкомпонентная структура гарантий, объединяющая внутреннюю и внешнюю оценки; привлечение к процедурам гарантий

иностранных экспертов; публикация для широких слоев общественности результатов по поводу процедур гарантии качества.

В 1990–2000 гг. сформирована Европейская сеть гарантии качества (European Network of Quality Assurance in Higher Education – ENQA) [6, с. 88–95]. Она призвана укреплять европейское сотрудничество с целью развития сопоставимых критериев и методологий. Членство в ENQA открыто. Свою деятельность сеть основывает на уважении существующих академических стандартов, целей образования и стандартов качества. Достижение прозрачности образовательных систем рассматривается как условие развития международной мобильности. ENQA призвана:

- поддерживать национальные органы, отвечающие за оценку качества высшего образования;
- формировать и продвигать международное (европейское) измерение качества;
- распространять образцы лучших практик;
- организовывать дискуссии по проблемам оценки качества;
- оказывать действенную помощь тем, кто намеревается создавать системы обеспечения качества;
- апробировать различные типы связи гарантии качества, аккредитации, академического и профессионального признания;
- развивать методологию и инструментарий гарантии качества для новых способов (например, транснационального образования) предоставления высшего образования.

При всей независимости национальных органов, систем, процедур, механизмов, методов, инструментов обеспечения качества, его гарантий, контроля, оценки и управления им следует констатировать возникновение глобализированных и интернациональных сертификаций и аккредитационных систем. Появляются международные схемы обеспечения качества [3].

Приведу несколько примеров: GATE для сертификации качества транснационального образования; АВЕТ (аккредитационный совет по инженерным и техническим специальностям); модели «домашних заготовок» Великобритании для их тиражирования в мире; международные соглашения о рекомендованных стандартах профессионализма в архитектурной деятельности (например, Американский институт архитекторов, объединяющий 1 млн членов из 100 стран);

международная сеть агентств по обеспечению качества высшего образования [15]; EQUAL (Европейская ассоциация национальных органов аккредитации); OUVS – служба валидации Открытого университета Соединенного Королевства; аккредитационные нормы Всемирной федерации производственной терапии; соглашение о взаимном признании (проект «План тысячелетия») [3]; ASHA – Совет по профессиональной аккредитации [3] – и другие (теперь уже многочисленные) международные механизмы обеспечения качества высшего образования [3]. Все названные и аналогичные им системы строятся на признании эквивалентности аккредитационных систем.

Тем не менее примем во внимание, что ни идея выработки единых критериев аккредитации, ни предложение об учреждении единой аккредитационной (панъевропейской, глобализированной) инстанции пока не встретила поддержки со стороны большинства вузов Европы [12, 23].

Но продолжается активное обсуждение вопроса о типах, видах и уровнях сотрудничества в части обеспечения качества. Ширится участие европейских экспертов в национальных системах оценки качества и аккредитации. Большую симпатию вызывает идея о своеобразной франчайзинговой сети с национальными агентствами, которые бы достигали согласования по поводу минимальных стандартов и требований с использованием собственных «домашних» процедур. Главная цель – добиться прозрачности оценочной деятельности и используемых оценочных средств, а также взаимного признания национальных систем обеспечения качества и аккредитации. Стандарты и критерии все больше используются и при оценивании, и при аккредитации. Стандарты выполняют роль пороговых величин; критерии (как образцы лучших практик) более предпочтительны во всякого рода процедурах оценивания как своеобразные точки отсчета [23].

Европейские эксперты склонны рассматривать обеспечение качества высшего образования, аккредитацию и признание как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования [8]. Но при этом именно качество является краеугольной составляющей триады «обеспечение качества–аккредитация–признание качества».

В становлении системы обеспечения качества можно выделить инвариантный алгоритм, состоящий из ряда шагов:

- 1-й шаг – идентификация некоего уровня качества;
- 2-й шаг – осознание, понимание выявленного уровня качества;
- 3-й шаг – выработка концепции качества для данного вуза;
- 4-й шаг – реализация мер по обеспечению качества;

5-й шаг – контроль качества.

Третий шаг как процесс осознания и мотивации относят к культуре качества в узком смысле слова.

Технические средства (организация, процедуры, механизмы), составляющие средства управления качеством (или его обеспечения), интегрированные со всеми иными шагами данного алгоритма, порождают один из важнейших факторов модернизации вузов – культуру качества вуза в широком смысле слова [8].

В российском контексте можно акцентировать внимание на ряде аксиоматических допущений.

Первое: миссия вузов должна оказывать значительное воздействие на формирование институционального представления о качестве высшего образования.

Второе: прозрачность схем обеспечения качества становится тем категорическим императивом, игнорирование или недооценивание которого может приводить к стагнации систем образования, к их внутренней и международной отчужденности.

Третье: доступность (в России сейчас более 5 млн студентов в российском смысле высшего образования, без учета более 1,7 млн человек, обучающихся в системе так называемого среднего профессионального образования – послесреднего по классификации ISCED–МСКО ЮНЕСКО) не может вступать в противоречие с качеством и его гарантией.

Четвертое: неотъемлемыми показателями высшего образования становятся гибкость, способность к предвидению.

Пятое: меры, стандарты качества высшего образования должны ориентироваться на современные международные стандарты (не с точки зрения их фиксации в неких документах), но относительно целей, подходов, миссии, общепринятых идентификаторов, дескрипторов уровней и квалификаций, интернационализации и глобализации профессий и профессиональности, адекватности социально-экономическим целям, затратности, эффективности.

Шестое: следует перенаправить оценку образовательных программ в сторону их реализации, т.е. на процесс (факторы качества: студенты, преподавание, исследования; управление, инфраструктура и т.д.). Это увеличивает потенциал сравнительного анализа, ограничивает до методологически разумных пределов сравнение содержания и учебных планов (они, естественно, включают сильный или даже доминирующий национальный элемент).

4. АККРЕДИТАЦИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЗГЛЯД

Профессор Харви Ли (Центр исследований и оценки университета Шеффилда Хэлэма в Великобритании) имел все основания заметить, что аккредитация порождает больше вопросов, чем ответов [18]. Аккредитация расценивается не как нечто завершающее (российская функция государственной аккредитации), но как один из множества компонентов в европейском подходе к гарантии качества высшего образования.

В докладе Trend II аккредитация определяется как «официальное подтверждение некоторой внешней организацией того факта, что удовлетворяются определенные стандарты качества. Как таковая, она не является традицией для Европы» [2, с. 249].

Аккредитовать высшие учебные заведения (факультеты/департаменты) или новые программы – значит дать разрешение на учреждение вуза или реализацию образовательной программы (аккредитация в узком смысле слова).

Вот как выглядят, двухступенчатая программа подготовки по политическим наукам, завершающаяся присвоением степеней бакалавра и магистра искусств например, в техническом университете Дармштадта (табл. 1) и Берлинском университете им. Гумбольдта (табл. 2).

Таблица 1

Направление подготовки	Политические науки
Документ об окончании	Магистр искусств
1	2
Продолжительность обучения	4 семестра
Форма обучения	Очная
Вуз	Технический университет в Дармштадте
Факультет/отделение	Отделение 2 – общественные и исторические науки
Лицо для осуществления контактов	Профессор, доктор Хуберт Хайнелт, управляющий директор Института политических наук
Телефон	06151/16-2045
Факс	06151/16-3992
Электронная почта	heinelt@pg.tu-darmstadt.de
Аккредитирующая организа-	Центральное агентство по оценке и ак-

Лекция седьмая

ция	кредитации, Ганновер
Дата аккредитации	11 декабря 2000 г.
Продолжительность аккредитации	30 сентября 2007 г.
Плата за обучение	Отсутствует
Профиль подготовки	см. стр. 156

**АККРЕДИТАЦИЯ (качество высшего образования
как ключевая цель Болонского процесса)**

Окончание табл. 1

1	2
Итоговая оценка агентством	<p>На основе представленных документов и однодневной работы по их анализу экспертная комиссия пришла к выводу о положительной оценке двухступенчатой программы подготовки по политическим наукам, завершающейся присвоением степеней бакалавра и магистра искусств. Постоянная комиссия по аккредитации одобрила рекомендации экспертной комиссии аккредитовать двухступенчатую программу на 7-летний срок, обязав интегрировать в программу подготовки обязательное изучение второго иностранного языка на соответствующем уровне.</p> <p>Двухступенчатая программа подготовки по политическим наукам с присвоением степеней бакалавра и магистра искусств является в целом приемлемой с точки зрения ее изучения и реализуемой. Она основывается на многообразной и подтвержденной базовой компетенции Института политических наук и имеет ясный профиль специализации. Цели подготовки четко определены и корреспондируются с намерениями, положенными в основу создания программы. Формирование профиля, заключающегося в эффективном и легитимном (демократическом) управлении в многомерных политических многоуровневых системах, вытекает из утвердившейся специализации научных исследований института.</p>
	Иностранные языки, проведение занятий на иностранных языках, кооперация с зарубежными вузами и модульное построение программы способствуют дальнейшей интернационализации программы подготовки [21].

Таблица 2

Направление подготовки	Сельскохозяйственные науки
Степень	Бакалавр естественных наук (Bachelor of Science) (BSc)
1	2
Продолжительность обучения	6 семестров
Форма обучения	Очная
Вуз	Берлинский университет им. Гумбольдта
Факультет/отделение	Факультет сельского хозяйства и садоводства

1	2
Лицо для осуществления контактов	Профессор, доктор Уве Йенс Нагель
Телефон	030-2093-6511
Факс	030-2093-6512
Электронная почта	Uj/nagel@agrар/hu-berlin.de
Аккредитация	Советом по аккредитации
Дата аккредитации	20 августа 2001 г.
Продолжительность аккредитации	До зимнего семестра 2005/06 учеб. года
Плата за обучение	Нет
Профиль подготовки	См. с. 157
Обобщенная оценка группы экспертов	<p>В рамках проведенной экспертизы, включившей изучение представленных университетом им. Гумбольдта документов, а также беседы внешних экспертов с инициаторами создания программы, экспертная группа, сформированная Советом по аккредитации, пришла к заключению, что в концепции программы подготовки бакалавра в области сельскохозяйственных наук учтены критерии аккредитации программы подготовки, разработанные Советом по аккредитации. Эксперты одобряют реформирование системы подготовки на факультете сельского хозяйства и садоводства, предусматривающее, наряду с программой подготовки бакалавра по сельскохозяйственным наукам, семь программ подготовки магистров.</p>
	<p>Позитивно оценено намерение факультета обеспечить широкомасштабное курирование студентов, ввести менторские программы и широко внедрить тьюториалы. Эксперты все же указывают на необходимость дальнейшего развития факультета в направлении интернационализации и уточнения профиля подготовки. С целью большей ориентации подготовки на профессиональную деятельность эксперты инициировали прежде всего дальнейшее расширение перечня дисциплин, что позволило бы выпускникам получать ключевые квалификации.</p>
Решение Совета по аккредитации	<p>На основании доклада группы экспертов об оценке Совет по аккредитации на своем заседании 20 августа 2001 г. принял решение об аккредитации программы подготовки бакалавров в области сельскохозяйственных наук на срок до зимнего семестра 2005/06 учеб. года [19].</p>

Но термин «аккредитация» употребляют также в широком смысле слова. «Аккредитация – это циклический процесс (например, каждые 5–6 лет) освидетельствования качества программы (иногда целого института), основанного в большей степени на результатах, чем на факторах обучения» [2, с. 251]. Наблюдается дрейф от контроля «выходов» к контролю «входов». Это, кстати сказать, тесно связано с изменением формулы финансирования вуза (управление по результатам и финансирование по результатам – менеджмент по результатам), которую уже используют более половины высших учебных заведений Евросоюза.

Профессор Харви Ли считает, что «аккредитация – это установление или подтверждение статуса, законности или целесообразности учебного заведения, программы (т.е. комбинации модулей) или модуля обучения» (le.harvey@shu.ac.uk, Семинар. ENQA, Рим, ноябрь 2003 г.) [18].

Он, как и большинство исследователей, различает институциональную аккредитацию и аккредитацию программ. Последняя подразделяется на *профессиональную аккредитацию* (т.е. компетенций, достаточных для осуществления практической деятельности) и *аккредитацию в целях получения или подтверждения (реаккредитация) академического статуса* (в Европе, например, этот тип аккредитации в первую очередь связан с введением двухуровневой системы высшего образования: бакалавр/магистр).

В контексте российского законодательства и практики следует напомнить, что аккредитованная образовательная программа не является «входным билетом» в профессиональную деятельность и что аттестация относится к внутренним процессам вузов.

В системах высшего образования с государственным управлением потребность в институциональной аккредитации минимальна. Гораздо в большей мере аккредитации подвергаются частные вузы или вузы нового типа (неуниверситетский сектор высшего образования).

Проведенные сравнительные исследования последних лет обнаруживают смягчение противопоставления обоих типов аккредитации: как правило, аккредитирующие органы применяют и институциональную, и программную аккредитацию.

Последнее десятилетие отмечено быстрым распространением процедур обеспечения качества (оценка и контроль качества). Эти процедуры подвергаются систематическому пересмотру (для повышения их роли в освоении высшим образованием обновленных критериев, характеристик и показателей). Ведется постоянный по-

иск таких процедур, которые бы выявляли *ключевые проблемы* в области качества высшего образования.

Характерна следующая тенденция. По мере свертывания государственного управления и регулирования высшего образования развиваются механизмы, формы, структуры его общественного регулирования. Такова плата за автономность. Чем более она прирастает, тем интенсивнее становится общественная подотчетность высших учебных заведений. В этом смысле аккредитация выполняет роль инструмента связей вуза с общественностью (Пржемыслав Дещиньски) [4].

5. ОСНОВНОЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ: СООТВЕТСТВИЕ И/ИЛИ РАЗВИТИЕ

В отечественной научной литературе уже на протяжении последних лет системы обеспечения качества образования различают по их бинарной направленности: те, которые ориентированы на функционирование вуза (факультета, образовательной программы), и те, которые по преимуществу стимулируют его развитие. Н.А. Селезнева, директор Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского института стали и сплавов (технологического университета), пишет: «Развитие и смена концептуальных моделей образовательных систем как социальных институтов всегда связаны с изменениями в целях их функционирования и развития, а также в принципах организации и управления образовательными системами как способах достижения таких целей» [13, 6].

Российская оценочная культура имеет давние традиции, которые следовало бы оживить в новых условиях в международном контексте. Именно этот контекст позволяет увидеть, что новое (европейское) есть зачастую давно забытое старое (советское и российское). Авторы доклада Trend III спрашивают: «Как можно избежать того, чтобы процедуры оценивания были не излишне нацеленными на прошлое (ретроспективно ориентированными), озабоченными более выявлением соответствия вместо стимулирования университетов к инновациям?» [23].

В докладе поставлено несколько принципиальных вопросов (актуальных для отечественных процедур лицензирования, аттестации и

аккредитации, равно как и для разного рода инструментария и механизмов гарантии оценки, обеспечения качества высшего образования).

Если вузы призваны идти впереди общества, решать проблемы и выявлять новые, то каким образом оценка, обеспечение и аккредитация качества подвигают вуз к исследовательской деятельности (зачастую в труднопредсказуемых направлениях и тенденциях) и к выполнению им своей извечной критической миссии (кстати сказать, и в былые времена, и нынче в России эта миссия высшего образования, может быть, была и остается самой неразвитой – во всяком случае, для подавляющего большинства вузов)? Если процедуры оценивания сводят к оценке соответствия/несоответствия, то как стимулировать вуз к развитию? Или, говоря иначе, если оценка, контроль, гарантия и обеспечение качества имеют ретроспективную направленность (ориентирована в прошлое), то какие необходимы новые показатели и методы, лежащие в основе этих процедур, которые бы устремляли вуз в будущее? Это касается как национальных оценочных культур, так и формирующейся международной культуры оценки качества. Очевидно, что разные типы вузов будут отвечать на эти вопросы по-разному. Молодые вузы и вузы новых типов вправе концентрировать свое внимание на оценке соответствия/несоответствия. По мере развития внутренних процессов оценки качества можно будет осуществлять переход от оценки соответствия к стратегиям совершенствования» [23]. «Пока же, – заключает Харви Ли, – функция свидетельствования преобладает над функцией улучшения» [18].

6. ВЫВОДЫ

1. Достижение высокого качества высшего образования (его гарантии и обеспечение) является главной направляющей Болонских реформ или, как говорят зарубежные эксперты, их сердцем, мотором, движущей силой.
2. Последние 4–5 лет отмечены резким возрастанием интереса к проблеме качества и его обеспечения (научный, концептуальный, правовой, методический аспекты).
3. При любой правовой и концептуальной установке относительно образовательных стандартов (стандартов качества) в

конечном счете этот стандарт должен быть проекцией самого вуза, его позиционирования (вуз, ориентированный на преподавание, исследования, местный, региональный, общенациональный, международный рынки, на тот или иной уровень качества: элитарный, популистский, остаточный, затратный).

4. Проблемы качества высшего образования приобрели приоритетное значение в связи с расширением доступности, диверсификаций вузов и образовательных программ, появлением нетрадиционных вузов (провайдеров образовательных услуг) и транснациональных схем «доставки» образовательных услуг.
5. В каждом высшем учебном заведении должна формироваться культура качества в узком и широком смыслах.
6. Наиболее общим языком «проектирования» результата образовательного процесса становятся «компетенции» двух типов: профессионально-предметные и «переносимые», «ключевые».
7. Болонский процесс движется по пути формирования европейских индикаторов аккредитации, гарантии и обеспечения качества.
8. Аккредитация выступает как тип официального подтверждения соответствия принятому стандарту. Для обоих типов аккредитации – институциональной и специализированной (программной) – изначально присуща двойственная (противоречивая) природа: подтверждать соответствие или стимулировать совершенствование. Сложность состоит в выборе нужного союза: «и», «или» («и/или»).

7. ТЕМЫ, ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

1. Известно ли вам о существовании в вашем вузе и предназначении ENIC (Европейского национального информационного центра) по академическому признанию и мобильности (сеть университетов) и NARIC (Национального центра по академическому признанию, в том числе документов об образовании)?

2. Разработаны ли в вашем вузе и доведены ли до сведения студентов вузовские процедуры признания? Имеется ли специальная структура (или эти функции выполняют существующие вузовские подразделения)? Может ли студент (выпускник) обращаться с апелляцией по поводу признания?
3. Какова степень участия студентов в процедурах гарантии, обеспечения, оценки, контроля, аккредитации качества?
4. Многие зарубежные эксперты отмечают, что европейский формат аккредитации (как институциональной, так и программной) предполагает ее проведение неправительственными органами. В связи с этим ответьте:
Какой из форм аккредитации вы отдаете предпочтение?
Сочтет ли, по вашему мнению, сообщество и работодатели Западной Европы аккредитационные органы и процедуры в России как вызывающие доверие?
Находите ли вы целесообразным разделение аккредитации на академическую и профессиональную?
Не выступает ли существующая в России форма аккредитации фактором усиления коррупции?
5. Как бы вы сформулировали миссию вашего вуза и его позиционирование в регионе, государстве, на образовательном и трудовом рынках?
6. На что была ориентирована аттестация и аккредитация вашего вуза: соответствие и/или совершенствование (развитие)?
7. Имели ли преподаватели и студенты, а также общественность региона возможность ознакомиться со всеми материалами аттестации/аккредитации?
8. Как вы оцениваете качество подготовки студентов и выпускников в вашем вузе (отличное; хорошее; удовлетворительное; неудовлетворительное).
9. В случае удовлетворительной и неудовлетворительной оценок каким образом вы можете воздействовать на совершенствование (улучшение) тех условий и факторов, которые влияют на уровень качества образования в вашем вузе?
10. Каковы неотъемлемые черты культуры качества в вашем вузе?

8. ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ ЧИТАТЕЛЯМ

1. Постройте концептуальную модель культуры качества образования в вашем вузе, используя пошаговый алгоритм, изложенный в данной лекции.
2. Сформулируйте миссию вашего вуза и соотнесите ее с реализуемыми образовательными стандартами (по направлениям/специальностям) подготовки.

9. ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Барблан Андрис*. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет//Высшее образование в Европе. 2002. № 1, 2.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под ред. В.И. Байденко. – Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
3. *Голдсмит Шэрон М.* «План тысячелетия»: проект разработки международных стандартов качества в сфере подготовки медицинских работников//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
4. *Дециньски Пржемыслав*. Институциональная аккредитация как инструмент связей с общественностью: пример Познанского экономического университета//Высшее образование в Европе. 2003. № 4.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. Качество образования: Библиографический указатель. Болонский процесс в документах/Сост. и пер. Е.В. Шевченко. – М.: Логос, 2003.
7. *Кларк Маргерит*. Некоторые идеи о рейтингах академического качества//Высшее образование в Европе. 2002. № 4.
8. *Колер Юрген*. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. 2003. № 3.
9. *Куртс Альбертус Сэмюэл*. Глобальное социальное и экономическое влияние на политику доступности высшего образования в Южной Африке//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.

10. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход/Под ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 1999 с.
11. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 8-е изд., стереотип. – М.: Советская энциклопедия, 1970.
12. *Себкова Елена.* Аккредитация и обеспечение качества высшего образования в Европе//Высшее образование в Европе. 2002. № 3.
13. *Селезнева Н.А.* Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с.
14. *Субетто А.И.* Введение в квалитологию высшей школы: В 4 кн. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991.
15. *Тажудин М.К.* Высшее образование в Индонезии и роль транснационального образования//Высшее образование в Европе. 2000. № 3.
16. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование в Европе. 2004. № 3.
17. *Федоров И.Б., Еркович С.П., Кориунов С.В.* Высшее профессиональное образование: мировые тенденции (социальный и философский аспекты). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1998.
18. *Харви Ли.* Сила аккредитации: мнения академических кругов. CRE. Центр исследований и оценки. Университет Шеффилд Хэлэм, Великобритания (lee.havery@shu.as.uk). Семинар ENQA. Рим, ноябрь 2003 г./Пер. с англ. Е.Н. Карачаровой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
19. Einführung eines Akkreditierungs – Verfahrens für Bachelor – /Bakkalaureus – und Master-/Magisterstudiengänge.
20. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in HE
([thhp://www.unesco.org/education/sudyingabroad](http://www.unesco.org/education/sudyingabroad)).
21. Konsekutiver Studiengang Politik – Wissenschaft mit den Abschlüssen Bachelor of Arts (B.A.) und Master of Arts (M.A.) an der Technischen Universität Darmstadt.
22. Towards European Higher Education Area. Communique of the Conference of the Minister, Responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003.
23. Trends III. Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe, Executive Summary. Sybille Reichert and Christian Tauch.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Болонский процесс подвижен и насыщен многими проектами, семинарами, конференциями. Он постоянно вовлекает в свою орбиту вступающие на путь Болонских реформ вузы. Можно без преувеличения сказать, что уже в ближайшие месяцы будет другая картина Болонских преобразований, другой уровень осмысления многих проблем; появятся согласованные подходы по одним из них, обострятся дискуссии по другим.

Необходимо пристально всматриваться и внимательно вслушиваться в его динамику. Мониторинг Болонского процесса осложняется в количественном и качественном аспектах. Профессионализм, мастерство аналитиков (совершенство их), если перефразировать Леонардо да Винчи, не может пренебрегать мелочами, так как само совершенство – не мелочь.

Работая над курсом лекций, мне хотелось довести правду о Болонском процессе прежде всего до преподавателей, студентов и организаторов. Болонские реформы могут осуществляться в конечном счете только ими и через них. Я настаиваю на нескольких аксиомах Болонского процесса. Во-первых, он добровольен. Во-вторых, он требует серьезной финансовой поддержки. В-третьих, Болонские реформы нельзя рассматривать вне социального контекста (взять хотя бы уровень заработной платы наших преподавателей). В-четвертых, эти реформы не могут быть полноценными в условиях сырьевой ориентации экономики, ослабленных внутренних рынков специалистов. В-пятых, Болонские реформы предполагают, что «сердце» их находится в контуре качества высшего образования, а не рыночной переориентации последнего, когда системный характер реформ сводится к организационно-экономическим нововведениям. Именно сохранение и обновление качества высшего образования составляют альфу и омегу Болонских преобразований, выступают критерием самих реформ и мерой целесообразно-

сти и эффективности всех их структурных реконструкций, механизмов и инструментов. В-шестых, Болонские реформы представляют собой крупнейший общенациональный проект, требующий соответствующего осмысления в обществе: вузами, и студентами, и работодателями. Всякое насилие «верхов», чем бы оно ни оправдывалось, означает формализацию (бюрократизацию) процесса, его деформацию уже на начальной стадии.

Болонский процесс по мере его развития обнаруживает себя как системный, комплексный и одновременно противоречивый процесс. Происходит углубление его теоретической базы, идентифицируются новые «проблемные поля», наращивается понятийно-терминологический потенциал.

В российской философии образования его гносеологической основой является немецкая философия (И. Кант). В наших образовательных стандартах и образовательных программах господствуют канон знаний, их фундаментальность, последовательность, системность. Если оставаться в пределах только подобных парадигм, в том числе в сугубо профессиональных (особенно неуниверситетских) секторах высшего образования, то мы рискуем оказаться в плену прошлого, хотя образование должно быть обращенным в будущее (его опережающий характер). Нужны ли России и Европе высокофундаментальные образовательные программы? Разумеется, да! И их реализация может быть поручена лишь определенной части наших университетов. Мы не имеем исторического права принести в жертву болонскому типу конвергенции ни одной йоты из того качества высшего образования, которое обусловило самые выдающиеся деяния наших исследователей и специалистов.

Что от того, что нашего типа «доктора наук» у них нет в трехуровневой конструкции высшего образования? Нас это нимало не должно смущать, но обязывает раскрыть глаза Европе на этот тип (уровень) научно-педагогического деятеля. Вступление в более открытый, объективный, без признаков нарциссизма диалог с Европой в рамках Болонского процесса – наш, если хотите, патриотический долг. Согласитесь, что Европа – не новичок в культуре, но «родитель» ее, ее колыбель. Трудно предположить, чтобы Европа принесла на алтарь рынка и прагматики академическое качество образования. Здесь и находится наше диалоговое пространство с Европой. Не ровен час, и нам представится случай не то чтобы позаимствовать, но посмотреть на проблемы отечественной высшей

школы с некоторых иных позиций, под другим углом зрения. Система образования – многогранная система. Следовательно, грани ее могут заиграть другими красками при смене угла освещения. И мы призваны помнить не только об абстрактных максимах качества, но и о благополучии выпускников в их предстоящей долгой профессиональной карьере. Не будем сбрасывать со счетов интересы нынешнего студенчества: вряд ли его лучшая (а может быть, и бо́льшая) часть предпочтет плохое образование хорошему.

Болонский процесс исходит из того, что качество высшего образования есть открытый проект, что оно представляется равнодействующей потребностей многих пользователей высшего образования, в том числе студентов, которые не просто дают повод для декларирования студентоцентрированного образования, но являются его **со-творцами**.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Лекция первая ПРЕДЫСТОРИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	14
Лекция вторая ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД: 90-е ГОДЫ)	30
Лекция третья ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ, ЕВРОПЕИЗАЦИЯ И ВЫСШАЯ ШКОЛА: КОНТЕКСТ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ	44
Лекция четвертая СУЩНОСТЬ И ЦЕЛИ, БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	82
Лекция пятая: ЕВРОПЕЙСКАЯ АРХИТЕКТУРА СТУПЕНЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Лекция шестая: ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ (ECTS)	127
Лекция седьмая: АККРЕДИТАЦИЯ (КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА)	148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	172

Учебное издание

Валентин Иванович БАЙДЕНКО

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС
*КУРС ЛЕКЦИЙ***

Усл. печ. л. Тираж экз. Заказ №

105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13
