

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА «МИСиС»**

**Основные тенденции
развития
высшего образования:
ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ**

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

МОСКВА 2010

УДК 378:001
ББК 74.04

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

ISBN 978-5-7563-0408-4

Предлагаемая публикация отражает тенденции развития высшего образования, как они были рефлексированы на Всемирной конференции ЮНЕСКО (Париж, июль 2009 г.) и Конференции министров, ответственных за высшее образование, стран-участниц Болонского процесса (Левен / Лувен-ла-Нев, апрель 2009 г.).

Издание состоит из двух взаимосвязанных частей. Первая – аналитический доклад, написанный на основе многочисленных исследований всемирных и европейских организаций, крупнейших международных экспертов. Вторая – приложения 1 и 2, содержащие переводы на русский язык Парижского и Левенского коммюнике, докладов и экспертиз, освещающих глобальные и европейские проблемы реформирования высшего образования.

Особое внимание уделено материалам, в которых осмысливается нелинейный и противоречивый характер Болонского процесса, обретенный негативный опыт реальных болонских преобразований (как он видится накануне юбилейной конференции министров образования (11–12 марта 2010 г., Будапешт–Вена).

Анализируя проблемные области Болонского процесса, главный вывод зарубежных эксперты сводят к следующему тезису: стратегия совершенствования Европейского пространства высшего образования состоит не «в отказе от Болоньи», а в коррекции курса и темпов реформ, их переориентации на достижение заявленных в Болонской декларации целей.

Издание адресовано широким кругам академической общественности, студентам, исследователям вопросов высшего образования, общественным деятелям, региональным советам ректоров, секторальным ассоциациям вузов, работодателям, государственным и государственно-общественным органам управления высшей школой России.

ISBN 978-5-7563-0408-4

УДК378:001
ББК 74.04

- © В.И. Байденко, Аналитический доклад, научная редакция, 2010
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ.

Аналитический доклад.....	7
Введение.....	7
1. Информационные и концептуально-методологические источники.....	7
2. Опыт Европы – ресурс России.....	12
3. Глобальные тенденции в высшем образовании.....	14
4. Глобальные рейтинги вузов.....	20
5. Качество высшего образования – приоритет Болонского процесса.....	25
6. Уроки болонских реформ.....	29
Заключение.....	43
Список сокращений.....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	46
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	47
Приложение 1. ГЛОБАЛЬНЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	49
1.1. ВСЕМИРНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: НОВАЯ ДИНАМИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 июля 2009 года) Коммюнике (8 июля 2009 года) 2009 World Conference on Higher Education: The NewDynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009) Communiqué (8 July 2009) Перевод Е.Н. Карачаровой.....	49
1.2. ТЕНДЕНЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: МОНИТОРИНГ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ Доклад, подготовленный для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года Филип Дж. Альтбах, Лиз Райсберг, Лора Рамбли Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley Перевод Е.Н. Карачаровой.....	58

1.3. EURASHE (ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИНСТИТУТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)	
<i>Прага, 21–23 мая 2009</i>	
<i>Обучение в течение всей жизни, предпринимательство и социальное развитие: роль высшего образования</i>	
<i>Презентация Дж. Моргана директора Центра сравнительных исследований образования ЮНЕСКО</i>	
<i>Университет Ноттингем, Великобритания</i>	
<i>EURASHE, Prague, 21–23 May 2009</i>	
<i>Lifelong Learning, Entrepreneurship and Social Development: The Role of Higher Education</i>	
<i>W. John Morgan. UNESCO Centre for Comparative Education Research</i>	
<i>Перевод Н.М. Амбросимовой</i>	95
1.4. ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ РЕЙТИНГОВ НА ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЯ	
<i>Хазелкорн Элен (Директор по научным исследованиям и предпринимательству, декан Исследовательской школы / докторантуры, директор Исследовательского центра политики высшего образования (HEPRU)</i>	
<i>Дублинского института технологии, Дублин 6, Ирландия)</i>	
<i>Форум Юнеско по высшему образованию, научным исследованиям и познанию. Документ №15</i>	
<i>Hazelkorn E. Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge</i>	
<i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	99
1.5. БОЛОНЬЯ ПОСЛЕ 2010 ГОДА ДОКЛАД О РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Справочный документ для Группы по контролю за ходом Болонского процесса, подготовленный Болонским Секретариатом.</i>	
<i>Совещание министров. Левен / Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 года</i>	
<i>Report on the development of the European Higher Education Area Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat.</i>	
<i>Leuven/Louvain-la-Neuve. Ministerial Conference, 28–29 April 2009</i>	
<i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	115
1.6. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС 2020 – ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ	
<i>Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование.</i>	
<i>Левен / Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г.</i>	
<i>The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009</i>	
<i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	146

Приложение 2.	УРОКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА – РЕФОРМИРОВАНИЕ РЕФОРМ	153
2.1.	ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ 2009 ГОДА: РАЗВИТИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА <i>Eurydice – ЕАСЕА Агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process Eurydice – ЕАСЕА (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency) Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	153
2.2.	БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ СРАВНЕНИИ <i>Б. КЕМ (проф., директор Международного центра исследований в сфере высшего образования, Кассель) Доклад 17.06.09 Bologna-Reformen im europäische Vergleich. Beitrag vom 17. Juni 2009. Ein Beitrag von Prof. Dr. Barbara M. Kehm Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) Universität Kassel Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	187
2.3.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА, ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПРОЦЕССЫ ИЗМЕНЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ <i>Improving quality, enhancing creativity: Change processes in European higher education institutions</i>	189
	<i>ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ (ПРИЛОЖЕНИЕ 3)</i> <i>ЛОУРТИ ПЕДРО. ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ЖИЗНЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ Lourtie Pedrom Involving students in institutional life</i>	203
	<i>ГЮСЛЮ ЯВУЦАН. САМООЦЕНКА ФАКУЛЬТЕТОВ И ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА Güçlü Yavuzcan Departmental self-evaluation and quality improvement process</i>	206
	<i>ФРАНС ДЕ РИТЕР И РАЙНЕКЕ СМАЙЛД РАЗРАБОТКА И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ СОВМЕСТНОЙ/ ОБЪЕДИНЕННОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ Frans de Ruiter, Rineke Smilde Developing and Implementing a joint master programme</i>	208
	<i>СИГРАН МАГНУСДОТИР. ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ И РАСШИРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ Sigrun Magnusdottir. Adapting to the needs of lifelong learning through enhancing information literacy</i>	212
	<i>ЛУИЗА УЭЛМСЛИ. «СТУДЕНТЫ КАК ПАРТНЕРЫ», ГДЕ ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ УДЕЛЯЕТСЯ PASS (Peer Assisted Study Scheme) Louise Walmsley (University of Manchester, UK) Students as Partners' programme with particularreference to PASS</i>	214
	<i>ЛИНДЕРТ КЛААССЕН. NVAO: ВВЕДЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ НОВОЙ ФАЗЫ В СИСТЕМЕ АККРЕДИТАЦИИ В НИДЕРЛАНДАХ И ФЛАНДРИИ Leendert J. Klaassen. NVAO: Introducing, developing and implementing a new phase in the accreditation system in the Netherlands and Flanders Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	218

2.4. ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ <i>Ховард Дэвис</i> <i>Howard Davies</i> <i>Survey of Master Degrees in Europe</i> <i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	223
2.5. ПРОГРАММНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СЛУЧАЮ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВ 28–29 АПРЕЛЯ 2009 Г. ENQA ENQA Position Paper in View of the Leuven / Louvain-la-Neuve conference Перевод Е.Б. Покладок	302
2.6. ИСХОДНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA–EI–ESU ПО ИЗМЕРЕНИЮ И СОДЕЙСТВИЮ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПЕРСОНАЛА EUA-EI-ESU INPUT PAPER ON MEASURING AND PROMOTING STUDENT AND STAFF MOBILITY Перевод Е.Б. Покладок	307
2.7. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС МЕЖДУ ТРЕБОВАНИЕМ И РЕАЛЬНОСТЬЮ БАНШЕРУС У., ГУЛЬБИНС Ф., ХИМПЕЛЕ К., ШТАК С. Европейские цели и их реализация в Германии. Экспертиза по поручению Фонда Max-Traeger. Профсоюз работников образования и науки. Франкфурт, 2009 (извлечения). Banscherus U., Gulbins A., Himpele K., Staack S. Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. GEW, Frankfurt, 2009. Перевод О.Л. Ворожейкиной	311

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:

ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

Аналитический доклад

ВВЕДЕНИЕ

Настоящий Аналитический доклад (АД) написан в формате политических, концептуальных и методологических идей, заявленных на двух форумах в области высшего образования, состоявшихся в 2009 году. Первый: конференция министров, ответственных за высшее образование, стран-подписантов Болонской декларации, принявших Левенское коммюнике (апрель 2009 г.) «Болонский процесс 2020. Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии». Второй: Всемирная конференция по высшему образованию, проведенная под эгидой ЮНЕСКО (июль 2009 г.), одобрившая Коммюнике «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества»*.

1. ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

Аналитический доклад построен на основании многообразных исследований и проектов, осуществленных за последние два года всемирными и европейскими структурами, в том числе:

- Международной ассоциацией университетов, в состав которой входят вузы более 150 стран (IAU);

* Мы хотели бы с удовлетворением отметить, что председателем редакционной коллегии по выработке согласованного в ситуации острых дискуссий текста Коммюнике был ректор РУДН (бывший министр образования Российской Федерации) В.М. Филиппов, в разное время сыгравший заметную роль в подписании Россией Лиссабонской конвенции о признании и присоединении Российской Федерации к Болонскому процессу.

- Европейской ассоциацией университетов (EUA);
- Кафедрой политической экономики образования ЮНЕСКО;
- соответствующими аналитическими подразделениями в сфере высшего образования ОЭСР (OECD);
- Исследовательским центром политики высшего образования при Дублинском институте технологии в Ирландии (HEPPU);
- Европейской ассоциацией высших учебных заведений (EURASHE);
- Международным центром исследований в сфере высшего образования (INCER, Universität Kassel);
- Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA);
- Ассоциацией академической кооперации (ACA);
- Информационной сетью об учреждениях системы образования в Европе (Eurydice) и входящим в ее состав Агентством по образованию, видеовизуальным средствам и культуре (EACEA P9 Eurydice);
- Информационной системой высшего образования Германии (HIS);
- Фондом «Max Traeger».

В поле зрения упомянутых исследований находились ключевые темы, охватывающие тенденции и проблемы развития мировой и европейской высшей школы: процессы изменений в европейских вузах; совершенствование качества и повышение креативности университетов; болонские реформы в европейском измерении; коррекция болонских преобразований с точки зрения общества, вузов и бизнеса; развитие бакалаврских образовательных программ и усиление их ориентации на рынки труда; обзор магистерских степеней в Европе; Болонский процесс между требованиями и реальностью; критический анализ опыта проведения болонских реформ в общеевропейском и страновых контекстах; системы обеспечения качества в вузах, развитие институциональной культуры качества; новые подходы к формированию современных систем аккредитации; влияние глобального ранжирования на исследования в сфере высшего образования и производство знания; роль и миссия университетов в современном мире образования в течение всей жизни, предпринимательства и социального развития...

Разумеется, АД далеко не в полной мере отражает весь спектр тенденций и проблем, как они представлены в соответствующих материалах со всей палитрой оригинальных идей, суждений, подходов, методик, индивидуальных особенностей стиля. В трех разделах Приложения к АД помещены переводы соответствующих текстов с английского, немецкого и французского языков

(выполнены научными сотрудниками Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов), ознакомление с которыми раскроет богатство мировой, европейской и национальной рефлексии по поводу настоящего и будущего высшего образования*. Здесь же мы приведем только три свидетельства относительно масштабы международной аналитической рефлексии, касающейся современного состояния высшего образования, его ближайшей и удаленной на 10–12 лет будущности, вызовов и угроз, перед которыми оно оказалось сегодня и окажется завтра, а также системного, целостного и противоречивого характера болонских реформ.

Вот как выглядит, например, панорама тенденций и проблем, нарисованная в полной версии доклада, подготовленного Ф.Г. Альтбахом, Л. Райсберг и Л.Е. Рамбли (сокращенную его версию см. в 1.2) «Тенденции в глобальном высшем образовании: отслеживание академической революции» (обратим внимание на сущностное понятие: *«академическая революция»*): глобальное социально-экономическое окружение; взрывной характер массификации; всемирные рейтинги вузов; противоречие между общественным и личным благом; разрастание частного сектора и приватизация вузов; исследовательский университет и исследовательская среда; студенты и учебные программы; противоречия изоморфизма; глобализация и интернационализация (возможности, вызовы, риски); конструктивные действия позитивной дискриминации, квоты и программы резервирования мест; преподавание и поддержка более разнообразного студенческого контингента; управление мобильностью; процессы обеспечения качества; растущий фокус на результаты образования; мировые тенденции в финансировании высшего образования; учебные заведения для определенных категорий студентов – элитные и полуполу-элитные вузы; ухудшение квалификации профессорско-преподавательских составов; рост числа преподавателей, работающих с неполным рабочим днем или сокращенной неделей; бюрократизация профессуры; глобальный академический рынок; диверсификация студенческого контингента; трансформация вузов и систем высшего образования; преподавание в традиционном университете; факторы, преобразующие университетское преподавание; новые учебные программы и изменение смысла и целей третичного образования; подходы к обучению студентов на базе результатов образования; информационно-коммуникационные технологии и дистанционное образование (постав-

* В дальнейшем тот или иной источник, переведенный на русский язык, будет обозначаться соответствующим номером, под которым он размещен в Приложении к АД. При этом его название приводится на русском языке и языке оригинала.

щики и методы, возможности и преимущества, риски и проблемы); общесистемная политика и научно-исследовательские университеты; тенденции в области организации фундаментальных исследований и НИОКР; связь «университет–промышленность»; исследования и профессия преподавателя; модель «учеба–работа»; предпринимательское образование; обучение руководящих работников и профессиональное развитие; лицензирование интеллектуальной собственности; вузовские процессы (разработка политики, внутренняя организационная структура и др.); изменение моделей приема; успешность обучения: от поступления к завершению; борьба за «душу» высшего образования: профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерство.

Другой пример, иллюстрирующий полипроблемный и системный взгляд на высшее образование в перспективе, может представлять собой Парижское коммюнике (1.1). Прежде всего в нем подчеркивается социальная ответственность высшего образования, его интерпретация как общественного блага, необходимость расширения доступа и углубления справедливости, понимаемой не просто как вопрос доступности высшего образования, но и как обеспечение успешности его завершения, а также благополучия студентов, образовательной поддержки представителей бедных и маргинализированных слоев общества. В Парижском коммюнике отмечается востребованность многообразия систем высшего образования, наличие сегментов вузов, имеющих различные мандаты и ориентированных на разные контингенты студентов. «Предлагаемая высшими учебными заведениями подготовка должна отвечать потребностям общества и одновременно предвосхищать их», – говорится в Коммюнике. Одной из ведущих тенденций в развитии высшего образования на следующее десятилетие будет усиление интернационализации, регионализации и глобализации. «Чтобы глобализация высшего образования стала преимуществом для всех, необходимо обеспечить равные возможности доступа и успеха ... Трансграничное высшее образование может открывать возможности для мошенничества и деятельности недобросовестных провайдеров, чему необходимо противодействовать! Серьезную проблему представляют собой ложные провайдеры (“фабрики степеней”)), – говорится в Коммюнике.

Во всех странах вузы должны искать новые пути расширения научных исследований и инноваций, в том числе на основе многостороннего партнерства между государственными и частными секторами, включая малые и средние предприятия.

И, наконец, в Докладе Болонского Секретариата (1.5) и Левенском коммюнике (1.6) мы встречаемся с формулировкой приоритетов высшего образования на грядущее десятилетие. К ним относятся:

- социальное измерение («студенческий контингент высшей школы должен отражать многообразие ... населения»);
- образование в течение всей жизни («реализация стратегии образования в течение всей жизни требует прочных партнерских отношений между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами, работодателями и работниками» и что «развитие национальных квалификационных структур является важным шагом к осуществлению образования в течение жизни», имея в виду их внедрение и подготовку к самосертификации на соответствие Структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования к 2012 г.);
- трудоустраиваемость («в условиях, когда рынки труда все больше полагаются на навыки высокого уровня и трансверсальные компетенции, высшее образование должно вооружить студентов передовыми знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им на протяжении всей их профессиональной жизни»);
- студентоцентрированное обучение и обучение как миссия высшего образования («студентоцентрированное обучение требует расширения прав и возможностей учащихся, новых подходов к преподаванию и обучению, эффективных структур поддержки и руководства, а также учебных программ, более четко сфокусированных на учащемся во всех трех циклах»);
- образование, исследования и инновации («высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях и разработках и тем самым способствовать развитию инновационного и творческого начала в обществе»);
- международная открытость («транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества, применяемыми в Европейском пространстве высшего образования, и осуществляться в соответствии с Принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании ЮНЕСКО / ОЭСР»);
- мобильность («все более распространенной практикой становятся совместные дипломы и программы, а также окна мобильности»);
- сбор данных («улучшение и расширение сбора данных позволяет отслеживать прогресс в достижении целей, провозглашенных в таких областях, как социальное измерение, трудоустраиваемость, мобильность...»);

- многообразные инструменты обеспечения прозрачности («эти инструменты прозрачности должны быть связаны с принципами Болонского процесса, особенно с обеспечением качества и признанием, которые будут оставаться ... приоритетами и должны базироваться на сопоставимых данных и соответствующих показателях, что позволяло бы описывать все многообразие профилей высших учебных заведений и их программ»);
- финансирование («следуя принципу государственной ответственности, мы подтверждаем, что основным приоритетом остается государственное финансирование, позволяющее обеспечить справедливый доступ к высшему образованию и дальнейшее устойчивое развитие независимых высших учебных заведений»).

2. ОПЫТ ЕВРОПЫ – РЕСУРС РОССИИ

Собственный креативный смысл Аналитического доклада (который необходимо рассматривать в структурно-содержательном тандеме «АД– Приложение») и его «креативная добавленная стоимость» состоит, по нашему мнению, в том, что он способен выполнить роль своеобразного прожектора, с помощью которого можно будет более контрастно осветить процессы и тенденции, обозначившиеся в российской системе высшего образования. Например, это касается ускоренного, движимого сильным административным ресурсом, перехода к уровневой архитектуре высшего образования, повышенного официального внимания к быстрому (интенсивному) выращиванию новой категории вузов – национальных исследовательских университетов, ускорения коммерциализации в сфере третичного образования, формирования новой «тройной спирали связей»: университет–правительство–бизнес и т.д.

Кроме того, как мы полагаем, для широких кругов академической общности для всех «стейкхолдеров» в части высшего образования материалы как самого АД, так и в особенности переводные тексты Приложения могут не только послужить источниками объективной информации о многообразных и зачастую противоречивых явлениях в мировой и европейской высшей школе, но и стать оригинальными примерами методологического и методического инструментария для проведения системных исследований в отечественном высшем образовании... Материалы Приложения 2, прежде всего относящиеся к выявлению и осмыслению негативных последствий неаутентичных болонских преобразований (тому мы сыщем много примеров на Европейском пространстве высшего образования, еще, увы, отнюдь не ставшего реальностью, как это было замыслено в формате самой Болонской

декларации), а также содержащиеся в них предлагаемые меры и пути корректировки болонских реформ («реформирование реформ») могут при определенных условиях сыграть в немалой степени в российской высшей школе позитивную роль «релейной защиты» (понятно, не в автоматическом, но в интеллектуальном режиме). В этом смысле отрицательный опыт, будучи подвергнутым глубокому и всестороннему осмыслению государством, обществом, вузами и работодателями, может рассматриваться как своеобразный потенциальный «ресурс оберегания» от привычного для нас образа поведения «наступать на одни и те же грабли дважды». Тем более, что у многих отечественных и зарубежных экспертов и исследователей существуют опасения по поводу возможности довольно быстрого интегрирования высшей школы России в европейское образовательное пространство. Это, скажем, касается пока еще имитационного характера болонских реформ, находящихся на так называемом структурном их этапе, поскольку официально интерпретированные болонские реформы нередко не просто игнорируют часть интересов, но наносят (или способны нанести) вред тем или иным социальным субъектам. Это, во-первых. Во-вторых, один из основных постулатов гумбольдтской концепции университетов – связь обучения с наукой – все в меньшей мере выступает присущим российскому массовому высшему образованию (от себя заметим, что центр тяжести в построении креативной отечественной системы высшего образования переносится из всей системы высшего образования как общественной целостности на создаваемые в ничтожно малом количестве национальные исследовательские университеты, что, естественно, приведет к оттоку высококомпетентного исследовательского персонала в престижные («брендовые») НИУ*). Не вписывается беспроблемно в Болонский процесс и продолжительность среднего (полного) общего образования (фактическая «десятилетка»). Образовательные технологии слабо ориентированы на самостоятельное приобретение знаний. При очевидно низкой заработной плате ППС, она в принципе направлена на аудиторную нагрузку. К этому следует добавить плохую техническую оснащенность вузов, их крупномасштабную коммерциализацию, высокую стои-

* Согласно классификации Карнеги вузов США в 2005 г. к категории исследовательских университетов («исследовательские университеты с очень высоким уровнем научной работы»; «исследовательские университеты с высоким уровнем научной работы»; «докторские/исследовательские университеты») были отнесены 282 вуза (6,4% общего числа высших учебных заведений) с контингентом около 5 млн студентов (27,4% численности студентов). Кроме того, в американской высшей школе выделяется категория так называемых магистерских колледжей и университетов – 664 с контингентом свыше 1,3 млн человек (*Корсунов В.И.* Классификация американских вузов и вопросы их диверсификации//Alma mater/Вестник высшей школы. 2008. № 2).

мость обучения (до 7–10 тыс. долл.), подрывающую гарантии на получение качественного высшего образования. Западным экспертам весьма заметна низкая мотивация основного состава преподавателей в проведении болонских преобразований. Реальный работодатель пока не видел «болонского» бакалавра российского производства. О широкой мобильности студентов и ППС и говорить не приходится. Существуют определенные трудности с признанием российских дипломов на Западе (практика хедхантинга как меры качества нашего сегодняшнего *массового высшего образования* не опровергает справедливости данного утверждения).

Во всех этих и многих других сдерживающих факторах нет ничего рокового: Болонский процесс как раз и должен послужить своеобразным «пусковым механизмом» преобразований, способных выводить отечественную высшую школу на «европейские» параметры с удержанием и возрождением подлинных наших академических ценностей.

Минусы реальных болонских реформ, проявленные с различной мерой интенсивности практически во всех странах-участницах (см. материалы Приложения 2) призваны усилить нашу общенациональную рефлексию в части *прокоррекций* уже на стадии их развертывания. Смотри на болонскую Европу, можно увидеть не только то, что вызывает симпатии и естественную потребность более обстоятельного ознакомления с ней, но и то, *что* не надо делать и *как* не следует поступать. В этом, как нам кажется, заключается своеобразный «креативный профиль» предлагаемого АД вкуче с Приложением к нему. И именно этот «креативный эффект» собственно и заключен в материалах Приложения.

3. ГЛОБАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Болонский процесс – процесс интернационализации в высшей школе (создание Европейского пространства высшего образования). Он явился прежде всего ответом на глобализацию – европейским ответом. Важнейшим наследием Болоньи, как ожидается, будет смена образовательной парадигмы на континенте. Но Болонский процесс и сам обретает глобальный характер. Как отмечает Эва Эгрон-Полак, «...процесс привлек и продолжает привлекать беспрецедентное внимание во всем мире. Можно сказать, что он, по крайней мере, частично достиг одной из своих целей – сделать европейское высшее образование привлекательным для других... Болонский процесс и его резуль-

таты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе»^{*}.

Именно поэтому представляется оправданным кратко охарактеризовать тенденции в глобальном высшем образовании, как они видятся авторам основного доклада, написанном Филипом Дж. Альтбахом, Лиз Райсбер и Лорой Рамбле (1.2).

Прежде всего они говорят об *академической революции*, происходящей последние полвека в высшем образовании как беспрецедентном по своим масштабам, разнообразию и динамизму процессе. Говоря о явлении массивификации, они обстоятельно анализируют то, каким образом всемирная высшая школа отвечает на это явление. Сама массивификация характеризуется большей социальной мобильностью для растущего сегмента населения, новыми моделями финансирования высшего образования, все более диверсифицированными системами высшего образования в большинстве стран, снижением академических стандартов.

Авторы отмечают нарастающую конкуренцию за дефицитные места в престижных университетах и усложнение процедур и критериев поступления в лучшие вузы. С одной стороны, конкуренция может выступать фактором усиления академической среды, с другой, – она угрожает возможностью нанести ущерб традиционным академическим ценностям, миссии вузов и обществу в целом.

В докладе высказывается мысль о том, что реалии XXI века увеличили значение глобального контекста, вызвали к жизни международные рейтинги, которые вносят дополнительную напряженность между университетами «мирового класса» и массовыми высшими учебными заведениями.

В числе других глобальных тенденций в высшем образовании авторы называют:

- международную мобильность студентов, включающую в себя два потока: 1) студентов из Азии, поступающих в основные академические системы Северной Америки, Западной Европы и Австралии; 2) мобильность внутри Европейского Союза в рамках различных программ поддержки мобильности студентов;

^{*} О глобальном измерении Болонского процесса см.: 1) Материалы Болонского семинара в г. Осло (28–29.09.06) (Павел Згага) в кн. «Болонский процесс: на пути к Лондону» (2007 г.); «Посмотрите вокруг: Болонский процесс в глобальном окружении. Внешнее измерение Болонского процесса». – С. 46–51; 2) Материалы Болонского семинара в г. Генте (19–20.05.08) (Эгрон-Полак Э.) в кн. «Болонский процесс: 2007–2009. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» (2009 г.). – С. 67–79. Сайт: www.rc.edu.ru

- изменение характера преподавания, обучения и образовательных программ: задача большинства вузов – меньше учить базовым дисциплинам и предлагать больше профессиональных программ более широкому кругу студентов (в связи с этой тенденцией эксперты ЮНЕСКО констатируют, что «вопросы, касающиеся учебных программ и целей высшего образования, особенно актуальны в развивающихся регионах, где формирующаяся рыночная экономика требует не только специалистов, подготовленных для научно-технических профессий, но и сильных лидеров, которые обладают широким знанием, творческим потенциалом, легко адаптируются и способны дать всестороннюю этическую оценку социальному развитию»);
- возрастание значения обеспечения качества («взрывной рост как традиционных, так и новых поставщиков образования ставит новые вопросы относительно стандартов качества»), подотчетности («во многих случаях регулирующая функция многих государственных и полугосударственных учреждений превращается в функцию аттестации; все больший акцент делается на “результаты” высшего образования, – эксперты по оценке ищут новые данные и показатели, демонстрирующие, что студенты достигли определенных целей как результат своего образования») и квалификационных структур («сопоставимость квалификаций образования стала ключевым вопросом международных дискуссий»);
- изменение финансирования высшего образования и усиление дебатов на тему «общественное благо – личное благо» («увеличение числа студентов стало серьезной проблемой для систем, где высшее образование традиционно бесплатно или в значительной степени субсидируется; с финансовой точки зрения, такая модель больше не жизнеспособна, из-за чего системы вынуждены коренным образом реструктурировать “социальный контракт” между высшим образованием и обществом в целом»);
- нарастание революции в частном секторе («частный сектор “демпфирует” спрос, предлагая высшее образование студентам, которые не удовлетворяют требованиям государственных учебных заведений... сегодня частные учебные заведения – многие коммерческие или квазикommerческие – представляют собой наиболее быстро растущий сектор во всем мире; родственной тенденцией является приватизация государственных университетов; помимо платы за обучение, государственные университеты пытаются получить доход от исследовательских фондов, от продажи связанных с университетом товаров, от предоставления консультационных и исследовательских услуг и от связей между университетами и промышленностью – в некоторых случаях такие источники финансирования приводят к коммерциализации учебных заведений, что входит в противоречие с традиционной ролью университетов»);

- изменение профессии преподавателя («профессия преподавателя испытывает сильнейшее напряжение; необходимость реагировать на вызовы массификации привела к снижению нормального уровня квалификации профессорско-преподавательского состава во многих странах; академический рынок труда носит все более глобальный характер; преподаватели государственных университетов нередко помогают укомплектовывать штаты в растущем частном секторе высшего образования путем совместительства; недавнее изучение зарплат профессорско-преподавательского состава в 15 странах показывает, что преподаватели, работающие полный день, могут прожить на свою зарплату, но едва ли их заработок намного больший, чем средний по стране; с точки зрения подотчетности и оценивания, профессура во многом утратила свою автономию; маятник полномочий в сфере высшего образования качнулся от ученых к менеджерам и чиновникам, что оказало существенное влияние на университеты»);
- формирование исследовательской среды («исследовательские университеты находятся на вершине академической системы и непосредственно участвуют в глобальной сети знаний; они требуют крупных затрат на создание и содержание; так называемая тройная спираль связей «университет–правительство–промышленность» вызвала важные организационные изменения в университетских стенах – возникли и стали процветать специальные службы, помогающие создавать новые потоки доходов для университетов; эти изменения привели к дальнейшей дифференциации вузов – исследовательские, исключительно учебные или учебно-исследовательские; растущей проблемой высшего образования и особенно исследовательских университетов является проблема интеллектуальной собственности»);
- распространение информационных и коммуникационных технологий (существует мнение, «что информационные технологии приведут к исчезновению традиционного университета ... отмечается глубокий разрыв между использованием ИКТ и применением их в качестве рычага для совершенствования качества... Более глубоким последствием данной тенденции является то, что она усугубляет раздел между “имущими” и “неимущими”... Применение ИКТ вызывает существенные трудности и затраты с точки зрения аппаратного, программного обеспечения, технической поддержки, обучения и постоянного обновления... Крайне трудно подсчитать число студентов, участвующих в дистанционном образовании во всем мире, однако, существование 24 мегауниверситетов, ряд которых может похвастаться миллионом студентов, – это свидетельство масштабности явления»);
- тенденции будущего с точки зрения ключевых демографических изменений («численность студентов и системы высшего образования будут расширяться; студенческий контингент станет более разнообразным с

большим количеством иностранных студентов, студентов старших возрастных категорий; обучающихся неполный день ... социальная база высшего образования продолжит расширяться ... позиции и политика в отношении доступа к высшему образованию и самосознание уязвимых групп населения будут меняться и займут одно из основных мест в национальных дискуссиях; профессия преподавателя станет более международно-ориентированной и мобильной ... роль профессии преподавателя и деятельность в ее рамках станут более диверсифицированными и специализированными и будут формами трудовых договоров...»);

- тенденции будущего с точки зрения последствий экономического кризиса («научно-исследовательские университеты, скорее всего, столкнутся с существенным урезанием бюджетов»... могут быть серьезно ограничены возможности получения студенческих кредитов в государственном или частном секторах; «система столкнется с необходимостью ввести или увеличить плату за обучение для студентов; практика снижения издержек во многих университетах приведет к ухудшению качества»).

Следует выделить две мысли авторов докладов, которые приобретают особый смысл в российском контексте:

Во-первых, *«роль высшего образования как общественного блага сохранит свою принципиальную важность и должна всячески поддерживаться. Мы особо акцентируем это в настоящем докладе, поскольку данный аспект высшего образования легко игнорируется в погоне за доходами и престижем».*

Во-вторых, *«понимание расширенной роли высшего образования в глобализированном мире является первым шагом к конструктивному решению проблем, которые неизбежно возникнут на горизонте».*

В силовом поле глобальных и европейских тенденций изменяются не только мировая, региональные и национальные системы высшего образования. Меняется также и университет, его миссия, роли, функции.

В.Дж. Морган, профессор Центра сравнительных исследований образования ЮНЕСКО, говорит о необходимости переосмысления предназначения университетов (как и систем высшего образования) с учетом экономических, политических и социальных особенностей начала XXI века (1.3).

В мире у истоков современного университета находились две его модели: В. фон Гумбольдта (1809 г.), Дж. Генри Ньюмана (1873 г.). Университетская модель Гумбольдта характеризовалась единством обучения и научных исследований. Дж.Г. Ньюман считал, что университет – «это ... школа разного рода знания, куда входят преподаватели и обучающиеся отовсюду ... Уни-

верситет по сути своей представляется *местом для общения и обмена мыслями* посредством личного общения на всей обширной территории страны».

На практике существовали серьезные различия между двумя моделями, но акцент в обеих моделях делался на фундаментальную роль университета в: 1) интеллектуальном и моральном развитии элиты; 2) унификации преподавания, научных исследований и знаний; 3) международном обмене научными знаниями и получением знаний.

Сегодня оправдано рассматривать современную роль университета (и высшего образования в целом) с учетом трех взаимосвязанных аспектов: общества знания и образования; связи предпринимательства и высшего образования; общественного развития и высшей школы.

Профессор интерпретирует «общество знания» (термин введен Питером Дракером в 1969 г.) как такое общество, которое вращается своим многообразием и способностями (последнее положение получило свое концептуальное движение в теории развития Амартии Сена (*Amartya Sen*) как *свободы через способности* (2001 г.). И высшее образование служит для этого ключевой основой.

В.Дж. Морган констатирует факт, что существует рынок для знания и для интеллектуальной собственности, но задается вопросом: каковы опасности чрезмерной, как он выражается, «товаризации знаний»?

Для анализа сути и предназначения современного университета требуется обратиться также к понятиям «обучающегося общества» (Р. Хатчинс, 1968) и «обучения в течение всей жизни» (Т. Хьюсен, 1974 г. и 1986 г.).

В настоящее время имеются многие возможности для того, чтобы высшее образование стало неотъемлемой частью *осуществления на практике* концепции обучения в течение всей жизни. В этом плане можно утверждать, что больше не существует единой организационной модели, но именно это обстоятельство поднимает вопросы качества, актуальности и многообразия (увеличения) возможностей.

Один путь – усиление сотрудничества с предпринимательством. «Это, – отмечает профессор, – часть функции высшего образования, касающаяся *человеческого капитала* ... увеличивающееся значение знания и передачи знания для экономического роста; новые формы *инновации* и партнерских сетей; усиливающаяся *конкуренция* за ресурсы, особенно учитывая бюджетные ограничения».

Другой путь – учет потребностей социального развития (часть функции высшего образования, относящаяся к социальному капиталу).

Все эти и другие обстоятельства поднимают вопросы о *фундаментальной культурной* миссии современного университета, так как для высшего образования цель должна заключаться в том, чтобы быть *интеллектуальным форумом* для ведения дискуссий и диалога о человеческом и социальном развитии. Словом, выдвигается на передний край вопрос: каковы *этические аспекты* будущих взаимоотношений между университетом (высшим образованием) и обществом (возможно ли *общее видение* для глобального высшего образования)?

Итак, университет существует, конечно, не исключительно для элиты и представляет собой *международный форум* для развития и обмена знаниями в поддержку человеческого развития.

4. ГЛОБАЛЬНЫЕ РЕЙТИНГИ ВУЗОВ

Одной из нарастающих тенденций выступает усиление влияния глобальных рейтингов университетов в сфере высшего образования и производства знаний. К Форуму ЮНЕСКО по высшему образованию, научным исследованиям и познанию был подготовлен соответствующий Документ № 15, автор которого является директором по научным исследованиям и предпринимательству, деканом Исследовательской школы/докторантуры, директором Исследовательского центра политики высшего образования (HEPRU) Дублинского института технологии Элен Хазелкорн (1.4).

Она пишет: «Сегодня деятели всех оттенков политического спектра регулярно ссылаются на рейтинги как на критерий экономической мощи и амбиций, студенты используют их как информацию, когда нужно сделать важный выбор, а университеты используют рейтинги для установления целей, формирования брендов, а также для саморекламы. Несмотря на методологические изъяны, глобальные рейтинги делают нечто большее, чем просто определение деятельности вуза. Они стали образцом маркетинга высшего образования и глобальной борьбы за качество мирового уровня. Ранжируя высшее образование, они создают некую структуру / рамку, с помощью которой могут быть измерены национальные / наднациональные и институциональные амбиции и конкурентоспособность – как место вуза среди производящих знания и притягивающих таланты учебных заведений...».

Автор отмечает то глубокое воздействие, которое они оказывают на принятие решений и поведение на академическом уровне. Рейтинги нередко

«подводят фундамент» под национальные стратегические цели, сильно влияют на общественное отношение к высшему образованию и конкретным вузам.

Э. Хазелкорн выделяет две политические позиции по поводу «превосходного качества высшего образования: неолиберальную и социал-демократическую».

Неолиберальная модель считает целесообразным использовать вертикальную дифференциацию вузов на основе (или с активным применением) рейтингов, в которых усматривается механизм свободного рынка (*это позволяет концентрировать усилия на ограниченном числе высших учебных заведений*). «Эта модель, – продолжает Э. Хазелкорн, – имеет две основные формы: модель А, которая “выбрасывает за борт”/отвергает традиционные ценности “справедливости”... и модель В, которая защищает традиционные статусно-иерархические ценности» (кстати, заметим, что автор называет Россию в числе стран – Китай, Франция, Германия, Япония, Южная Корея, – которые предпочитают создавать небольшое число университетов мирового класса, сосредоточенных на исследовательской деятельности через конкуренцию с Центрами отличия (Centres of Excellence – CE) и исследовательскими школами (Graduate Schools)).

Социал-демократическая модель предпочитает систему высшего образования с горизонтальной дифференциацией хорошо функционирующих вузов, охватывающую совокупный опыт как самих университетов, так и студентов. «В противовес упору на конкуренцию, – пишет Э. Хазелкорн, – как двигатель “отличия”, Австралия, Ирландия, Норвегия стремятся “поддержать отличное, где бы оно ни возникло, поощряя” *университеты хорошего качества* по всей стране, используя для их дифференциации договоры с учебными заведениями, где отчетливо указывается их миссия. Вместо того, чтобы поднимать небольшое число элитных вузов до “мирового уровня”, в ходе недавнего австралийского обсуждения проблем высшего образования решено было стремиться выстроить *систему “мирового уровня”*, так чтобы “*везде, где есть в этой стране студенты, в каком бы институте они ни учились, они получили бы образование высшего класса*”».

Говоря о «короткой жизни» рейтингов, о методологических проблемах их составления, автор замечает: «Отсутствие кросс-национальных сравнительных/сопоставимых данных и соответствующих показателей и измерений уже подтолкнули глобальную гонку в поисках оптимальной системы. Наиболее известны предпринятые Евросоюзом классификация и поиск многокритериальных рейтинговых проектов, а также оценка результатов обучения, предприня-

тая OECD. Эти тенденции будут усиливаться, поскольку глобальная и финансовая ситуация накаляется, а также возрастает давление на полистейкеров и высшее образование, снабжая “топливом” систему осуществления инноваций».

Далее исследователь из Ирландского института технологии размышляет о *традиционном и современном* путях к *сложному знанию*.

Традиционное производство знания было дисциплинарным, осуществлялось, как правило, отдельными лицами. Современное знание создается внутри контекста активной социальной деятельности. Именно поэтому отчетность и контроль за качеством реализуются посредством социальной подотчетности и рефлексивности. В этой исключительной ситуации происходит ускоренное осознание того, что вызовы современности требуют сотрудничества в решении проблем и взаимосвязанных инновационных систем. В приводимой в Документе № 15 цитате говорится: «Междисциплинарное мышление быстро становится общей особенностью научных исследований в результате действия *четырёх* мощных факторов: внутренней сложности природы и общества; желания исследовать проблемы и вопросы, которые не принадлежат какой-то одной дисциплине; потребности решать встающие перед обществом проблемы; возникновения новых технологий».

Свое исследование глобальных рейтингов и их воздействия на высшее образование и производство знания автор завершает предварительным обзором некоторых путей, которыми рейтинги вносят свой вклад в реконструкцию знания.

Во-первых, рейтинги сосредоточены на узком определении знания и научных дисциплин. Конечно, междисциплинарные исследования очень трудно измерять. Одни дисциплины расцениваются как более полезные, нежели другие. «Более того, – как утверждает Марчинсон (2008), – не все прокладываемые новые пути изобретения / инновации приобретают быстрое признание экспертов, которые оказываются в стороне просто потому, что они бросают вызов устоявшимся идеям». Таким образом, обозначается «тенденция к искаженному восприятию научных исследований, стремление подать их как более предсказуемые / менее рискованные и легко измеряемые».

Во-вторых, рейтинги концентрируются на традиционных результатах. Известно, что самое «узкое место» рейтингов и различных библиометрических баз данных, – «это их неспособность точно и адекватно отразить способ, которым различные дисциплины производят и распространяют знания, и то, как они воздействуют на реальный мир, находящийся по ту сторону узкого академического мира».

В-третьих, рейтинги останавливают свой интерес на биологических и соответствующих субдисциплинах. Индексы цитирования выступают инструментом институциональной и профессиональной репутации. Это сплошь и рядом воздействует на процесс перестройки высшего образования и выбор приоритетности в направлениях научных изысканий. Индексы цитирования стимулируют “охоту за головами” (хедхантинг)». Они вместе с библиометрией ускоряют движение к ранжированию журналов как средству определения качества. Автор справедливо замечает: «И все же “абсолютно решающая/важнейшая работа часто может появляться ... в маргинальных и малоизвестных журналах”, в то время как новые идеи с трудом воспринимаются в устоявшемся и получившем признание научном поле. Таким образом, иерархически располагая или стратифицируя теоретические и концептуальные знания и их учебные заведения, рейтинги помогают усилить международное академическое разделение труда и трансформируют язык академической силы».

В-четвертых, рейтинги смещают научные исследования к их фундаментальной части. Это ведет к искажению всего спектра фундаментальных и прикладных работ, так как многие команды исследователей проходят весь «технологический» цикл производства знаний – от фундаментальных открытий до их практического применения. «И все же, – приводит автор высказывание Марчинсона и Ван дер Венде (2007 г.), – сосредоточиваясь на фундаментальной части спектра исследований как “благовидном/престижном” измерении исследований и производства знаний, рейтинги дают неверную картину исследовательско-инновационного процесса и искажают его (Ротвелл, 1994), что приводит к фетишизации отдельных форм производства знания, отдельных исследователей и результатов». И еще два весьма важных наблюдения принадлежат Э. Хазелкорн. С одной стороны, такой подход рейтингов «игнорирует инновационный вклад, например, творческих сфер и отраслей культуры или тот способ, которым социальные инновации/нововведения вызывают фундаментальные изменения в экономике / народном хозяйстве (social economy), через новые формы взаимодействия, новые способы управления экономикой, новые формы потребления и организации, финансирования и управления». С другой стороны, «не очевидно, что инвестиции “в один край” исследовательского спектра могут создать полноценное знание, которое может быть запатентовано и использовано».

В-пятых, рейтинги стимулируют создание университетов мирового класса в противоположность формированию национальных систем высшего образования мирового класса.

В российском обществе (в полномесном и полномасштабном смысле слова) не было проявлено достаточно инициатив (если такие вообще предпринимались) для развертывания дискуссий относительно создания федеральных университетов, критериев отнесения отдельных вузов к категории «национальных исследовательских университетов»^{*} и основных особенностей правового положения ведущих классических университетов Российской Федерации – МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета. Именно этим обстоятельством мы объясняем наше решение прибегнуть к пространному цитированию из Документа № 15: «... Рейтинги собирают данные из разных источников, чтобы выстроить иерархию деятельности.

Этот процесс был подвергнут критике, помимо прочего, из-за трудностей, связанных со сравнением разных типов учебных заведений во всем мире, используя общий набор измерений и весов, а также с возможностью преувеличивать/излишне подчеркивать небольшие статистические различия. Несмотря на эти методологические затруднения, высшие учебные заведения стремились определить свой уровень и удовлетворить любым критериям, чтобы быть признанными университетами мирового класса, в то время как руководящие органы проводили системную реформу, разделяя высшие учебные заведения, ведущие интенсивные научные исследования (это элитные!) и вузы, в основном занимающиеся преподаванием (массовые). Конкурентная потребность участвовать в мировой науке плюс осуществление расходов, связанных с массовым образованием, стали ключевым фактором, движущим этот подход. *Но разве исследования мирового класса возможны только в университетах мирового класса?* Многие нынче убеждены, что невозможно развивать устойчивые прикладные или имеющие отношения к производству иссле-

^{*} С тем большим удовлетворением мы хотели бы назвать следующие публикации:

1. Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы/Под науч. ред. *Н.Л. Тутовой* [текст]. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 668 с. 1000 экз. – ISBN 975-5-317-02.
2. *Кузьминов Я., Мау В., Синельников-Мурылев*. Страна, где много-много плохих вузов / «Эксперт» № 37(674)/28 сентября 2009.
3. *Фруммин И.* Полмиллиарда долларов и головная боль / «Эксперт», 12 октября 2009.
4. *Гур Офф.* Независимые и открытые / «Эксперт», 26 октября 2009 г. № 41(678).
5. *Джилберто Капано.* Там, где учат заниматься наукой. 5 ноября 2009. Новостная служба портала ГУВШЭ (Сергей Степанищев).
6. *Любимов Л.* Суррогаты в образовании (В ректорский корпус потянулись политики – зарплаты – как в успешном бизнесе, а ответственности – ни перед кем)/Slon.ru. 13 ноября 2009.
7. *Кузьминов Я.* Мы будем тратить \$1 млн в год на наши журналы». Slon.ru. 2 декабря 2009.
8. *Мельникова О.* Мои университеты. Университет – это не только стены / Коммерсант. Business quide. 8 декабря 2009.
9. *Кузьминов Я., Юткевич М.* Уроки младшего брата. Ведомости. 9 декабря 2009.

дования без серьезных работ в науках, создающих фундамент для них, или без “наличия международных публикаций” (Conlon, цитирован в Hazelkorn и Moynihan, 2009; см. также: Lepori и Attar, 2006). Кроме того, такой фокус может ослабить национальные возможности исследований из-за последствий критики региональных экономических показателей и способности к технологическим инновациям».

В заключении Э. Хазелкорн делает вывод: «Рейтинги являются неизбежным проявлением глобализации и маркетизации высшего образования... Однако из-за прямолинейных допущений об инновационной позиции высшего образования как движущей силе экономического роста, рейтинги побуждают руководящие органы/правительства и вузы принимать упрощенные решения и искажать проблемы, стоящие на повестке дня перед исследователями, а также вести политику научных исследований так, чтобы увеличивать продуктивность и эффективность исследований и повышать позицию высших учебных заведений в рейтинге. Это, в частности, особенно важно во времена экономических трудностей, когда может появляться сильная тенденция к измерению результатов, обеспечивающих денежную стоимость. История рейтингов показывает, что измерение неправильных вещей/не тех показателей может привести к искажению общей картины... Они поощряют возврат к “башне из слоновой кости”...».

5. КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ПРИОРИТЕТ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Стягивающим центром Болонского процесса является *качество высшего образования*. Поэтому все чаще возникает вопрос: в какой мере реальные болонские реформы отстают от декларированных целей? Какие процессы изменений действительно происходят в европейских вузах, которые направлены на достижение высоких академических стандартов и развитие институциональной креативности? «Как высшие учебные заведения, – спрашивают эксперты проекта QANESA (2.3), – и аккредитационные агентства в ходе своей деятельности могут поощрять креативность и инновационную деятельность?».

Проект QANESA («Процессы обеспечения качества и изменения в высшем образовании») инициирован Европейской ассоциацией университетов в 2007 г. и нацелен на то, чтобы исследовать, какие процессы, связанные с по-

вышением качества преподавания и обучения (как внутренние, так и внешние), осуществляются креативными и инновационными высшими учебными заведениями.

В ходе первых этапов реализации проекта, рассчитанного на четыре года, было выявлено, что при формировании систем внутреннего обеспечения качества нередко возникает риск сверхбюрократизации (зарождаются внутренние бюрократические процессы). Европейская ассоциация университетов, чтобы прояснить вопрос, каким образом в европейском высшем образовании может быть активизирован творческий подход как сила, уравнивающая риск бюрократизации, осуществила проект «Творчество». Было установлено, что «процессы качества имеют потенциал для усиления креативности и инноваций, если они направлены на расширение способности к изменению и сосредоточены на ней как на способе инкорпорирования измерений будущего. Однако они могут также иметь разрушительный эффект, если подчеркивают конформизм, а не склонность к риску, ориентированы на прошлое, а не на будущее, и выливаются в бремя бюрократизма».

Реализация в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов мониторингового проекта, направленного на изучение Болонского процесса (2002–2009 гг.), позволила выявить весьма интенсивную научную деятельность Европейской ассоциации университетов по всему полю десяти основных, как говорит Пер Ньюборг, болонских линий действий. В недавнем прошлом завершился проект EUA, который известен под названием «Культура качества». Были выявлены ключевые факторы... успеха отлаженного функционирования системы внутреннего обеспечения качества: стратегическое планирование, соответствующие организационные структуры по обеспечению качества, приверженность руководства вуза, вовлечение персонала и студентов, привлечение заинтересованных лиц извне, хорошо организованный сбор данных и анализ (EUA, 2006). Этот перечень факторов сам по себе демонстрирует, что деятельность по обеспечению качества не должна рассматриваться как отдельный вид деятельности, осуществляемый конкретным человеком/конкретными людьми, но что забота о качестве должна пронизывать всякую деятельность высшего учебного заведения, внедряться во все ее виды и быть обязанностью всех и каждого.

Проект QANESA пытался выяснить, могут ли и при каких обстоятельствах вузы способны трансформировать свою деятельность по обеспечению качества с целью повышения креативности. Это оказалось, как замечают авторы отчета, нелегкой проблемой. Здесь требуются глубокие знания о лежащей в

основе системе, открытость мышления, способность дистанцироваться от собственных взглядов. Эксперты приводят мнение современного исследователя Кроциера: «Те, кто играет свою роль в системе, имеют частичное знание о системе высшего образования, между тем, именно сложность этой системы мешает увидеть ее целиком и действительно понять ее».

Эти наблюдения развили Кроциер, Курваль и Хенар: «...Агентства не используются для того, чтобы подвергать сомнению собственную деятельность...» (наблюдая за деятельностью Рособнадзора и слушая присущий ему в настоящее время «эмоционально-интонационный ряд» в стиле «категорических предъятий», невольно думаешь о справедливости подобных суждений зарубежных исследователей – В.Б.). Агентства «не намерены пересматривать рамки, которые формируют основу их бытия, и задавать вопросы по поводу политических решений, которые влияют на их деятельность. Они однозначно видят себя как операторов набора процедур и не хотят вторгаться на территорию полисмейкеров или представителей академического мира».

Говоря о значении национальных ограничений, авторы итогового отчета рекомендуют не допускать их недооценки. Системы обеспечения качества включены в контекст общей образовательной системы той или иной страны, а обе они – продукт (результат) конкретной истории. «Национальная политика обычно определяет эти системы, а на политиков влияют многочисленные факторы» (Кроциер, Курваль, Хенар, 2005).

В отчете говорится: «Выравнивание одного компонента системы, упуская из виду остальные (механизмы финансирования, законодательные структуры и т.д.), не будет плодотворным и не приведет к устойчивым результатам. Это одна из причин, по которым данный проект отказывается от конкретных, подробных инструкций по поводу того, как следует осуществлять процессы обеспечения качества, но называет лишь принципы, которые следует приспособить к обстоятельствам каждого высшего учебного заведения и аккредитационного агентства. Обычно агентства используют больше, чем один тип обеспечения качества...».

Авторы неоднократно обращаются к результатам первого раунда проекта EUA «Культура качества». В данном случае они подчеркивают ту, по нашему мнению, бесспорную истину, что как внутренние, так и внешние процессы обеспечения качества могут дать положительный эффект *только* при условии, если они обращены «на будущее» (в методологии «опережающего отражения»), а не на простую инспекцию. В этом смысле справедливо сказать, что как творчество, так и культура качества процветают при одних и тех

же обстоятельствах. «Таким образом, – заключают исследователи, – было бы логичным ожидать, что процессы обеспечения качества должны быть нацелены на расширение креативности и инноваций, а не просто ограничены выполнением требований порогового или минимального стандартов качества. Но, поскольку процессы обеспечения качества и особенно внешние процессы обеспечения качества обычно связаны с требованием отчетности, трудно не попасть в ловушку (“не подвергай себя опасности!”) и не начать создавать структуры, которые ограничивают риск или имеют результатом написание “прилизанных” отчетов, исключаящих самокритику. Следовательно, вузы и агентства должны уравновесить различные факторы...».

С одной стороны, это касается вклада в развитие новых и совершенствование старых структур; предложений системы, которая прозрачна и сравнима; достижения ясности в отношении того, что надо измерять и что является общей целью. С другой стороны, требуется должное внимание к существующим образцам лучшей практики; допущение гибкости и вариативности в целях содействия инновациям и развитию; удовлетворение минимальным требованиям там, где это достаточно, вместо продвижения «культуры» в целом.

В числе рекомендаций проекта QANESA можно выделить следующее:

Во-первых, обеспечение качества призвано быть чувствительным к контексту (т.е. индивидуализированным), а это предполагает, что и вузы, и аккредитационные агентства обязаны учитывать характеристики дисциплин (образовательных программ по соответствующим направлениям подготовки), историю высшего учебного заведения, региональные и национальные особенности.

Во-вторых, в центре всех мероприятий, составляющих внешнее и внутреннее обеспечение качества, должна находиться линия на совершенствование (развитие) способности вуза к изменениям, а это требует, чтобы и учебные заведения, и аккредитационные агентства использовали в процессах обеспечения качества *подход, учитывающий развитие*.

В-третьих, обеспечение качества *выстраивается как инклюзивное*, т.е. в него процессы вовлекается весь коллектив, а аккредитационные агентства побуждают вузы к принятию подобного подхода.

В-четвертых, агентствам совместно с высшими учебными заведениями следует стремиться к вовлечению и раскрытию возможностей *ключевых фигур в процессах обеспечения качества*.

В-пятых, необходимым условием эффективного обеспечения качества, которое расширяет креативность, является *сотрудничество между высшими учебными заведениями и агентствами*. В докладе говорится по этому поводу:

«Это партнерство формирует пространство и доверие к критической саморефлексии, которая является предпосылкой для создания чего-то нового. Доверие может возрастать, например, через конфиденциальность институциональных докладов самооценки и развитие внешних процессов обеспечения качества, которые основаны на стимулах иных, чем санкции».

В-шестых, системы обеспечения качества должны давать *право вузам на риск и ошибки*, т.е. развивать в коллективах способность идентифицировать промахи и снимать страхи рисков. Внешнее обеспечение качества нацеливается на проверку способности вуза реагировать на неправильные обстоятельства, а не на применение санкций за случайные неудачи.

В-седьмых, *обмен опытом по обеспечению качества* предполагает создание платформ для вертикального и горизонтального диалога на разных уровнях. При этом «не следует забывать, – пишут авторы итогового отчета, – что, перенимая чужой опыт, хороший или плохой, никогда не следует просто копировать успешную практику, но необходимо ориентироваться на критический анализ того, какие компоненты практики могут быть применены к вашему контексту».

Впрочем, эти слова следует рассматривать в качестве эпиграфа ко всем материалам Аналитического доклада и приложений к нему.

6. УРОКИ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ

В сентябре 2009 г. в Дрездене (Германия) состоялась конференция «Химия и Болонский процесс. Актуальное состояние дел и потребности будущего» (информацию о конференции можно найти на сайтах: www.ectn-assoc.org и <http://ectn-assoc.cpe.fr/network/idex.htm>).

Не будем касаться собственно проблем химического высшего образования. Целями этого европейского форума (в нем участвовало 115 ведущих экспертов из 23 стран-подписантов Болонской декларации) были две: 1) пересмотреть актуальное состояние Европейского пространства высшего образования; 2) выявить важнейшие проблемы, требующие своего дальнейшего развития до 2020 года (конечно, с особым вниманием по отношению к химическому инжинирингу).

Знакомясь с выступлениями участников конференции (Эшмор, Сальцер, М. Винтермантель, Д. Кроссиер, К. Таух, Т. Митшель, У. Дортмунд) можно нарисовать панораму некоторых итогов Болонского процесса, а также составить обстоятельное представление о задачах, нерешенных вопросах и вызовах

на следующее десятилетие. Единогласная оценка состояла в том, что заявленные Болонской декларацией цели полностью или частично не достигнуты и соответствующая корректировка болонских реформ выступила со всей остротой на повестку дня.

Болонья стала символом фундаментальных изменений и структурных сдвигов. Это особенно ценно, так как в целом болонские преобразования отличает их добровольная природа и богатство национальных решений. Тем не менее некоторые основополагающие цели (академическая мобильность, взаимное признание) не реализованы по причине правовых, организационных, финансовых преград. М. Винтермантель полагает, что различные дефициты в свою очередь препятствуют развитию Болонского процесса. При этом высказано мнение, что после начальной фазы, сведенной в основном к структурным изменениям, университеты должны перестроить свои учебные планы таким образом, чтобы они были последовательно ориентированы на формирование компетенций, на требования изменяющегося рынка труда. Ответственность за «оснащение» выпускников такого рода «капиталом компетенций» в парадигме студентоцентрированного обучения должна лежать на самих высших учебных заведениях.

2010 год целесообразно расценивать не как конечный этап, а всего лишь как одну веху, как еще один рубеж Болонского процесса.

Бакалавр по-прежнему встречается на рынках труда с недоверием, а вузы не стали «послами» этой новой степени и не научились продвигать ее в современных условиях. Далеко не всегда удается правильно коммуницировать «болонского бакалавра» по отношению к студентам – степень остается недопонятой и встречается с недоверием.

В последующие годы (проф. Сальцер) предстоит *обеспечить консолидацию*, поставив во главу угла качество высшего образования.

Представитель Eurydice Кроссиер высказал опасения, что на волне кризиса может происходить резкое сокращение финансирования высшего образования, что приведет к сильному ухудшению экономики вузов. «Мы можем стать, – с тревогой отмечал Кроссиер, – свидетелями многих обвалов и крушений, закрытия вузов, их слияния и поглощения. Есть опасения, что национальные и институциональные проблемы, возникшие в связи с кризисом, могут отвлечь внимание от Болонского процесса и Европейского пространства высшего образования». «Слишком легко, – заметил представитель Eurydice, – использовать Болонью в качестве “козла отпущения” для проблем национальной системы образования или для проблем, возникающих из национальных особенностей проведения болонских реформ».

Еврокомиссия (К. Таух) выделяет пять главных направлений, продвижению которых она хотела бы содействовать: мобильность; получение сравнимых статистических данных, их анализ и публикация; расширение доступности высшего образования; совершенствование инструментов прозрачности; глобальное измерение Болонского процесса. В связи с этим предстоит:

- разработать цели и критерии мобильности (20% выпускников должны иметь международный опыт или в форме обучения, или проходя стажировку за рубежом);
- обеспечить системой сопоставимых данных и заметно улучшить статистическое сопровождение болонских преобразований;
- существенно увеличить участие недопредставленных групп населения с тем, чтобы студенческий корпус отражал состав населения каждой страны-участницы Болонского процесса;
- ориентировать инструменты прозрачности на достижение важных болонских целей – обеспечение качества и признание новых степеней, что требует их разработки совместно со стейкхолдерами (для этого Еврокомиссия поддержит различные инициативы в этой области, включая, например, классификацию европейских вузов и исследование возможности проведения мультидименсионного ранжирования высших учебных заведений);
- содействовать развитию глобального измерения Болонского процесса, в том числе посредством ежегодного проведения Болонского политического форума.

В том, что касается одного из приоритетов, обозначенных в Левенском коммюнике, для развития Болонского процесса, а именно усиления мобильности, EUA, EI и ESU подготовили свои предложения по измерению и содействию мобильности студентов и персонала в виде исходного дискуссионного материала (2.6).

В этом документе предложено рабочее определение мобильности, обозначены проблемы ее измерения и очерчены вопросы в виде повестки дня в деятельности самих университетов и студентов на институциональном уровне.

Студенческая мобильность в Европейском пространстве высшего образования, во-первых, относится к обучению в других вузах в режиме полного или неполного времени, во-вторых, непременно является транснациональной для усиления и углубления межкультурной компетенции, в-третьих, служит именно образовательным целям, в-четвертых, может быть организована как на формальной, так и индивидуальной основе, в-пятых, имеет различную продолжительность, соотносящуюся с контекстом поставленных задач.

Мобильность персонала характеризуется как транснациональная и физическая. «Она может быть, – читаем в документе, – как *структурной*, так и иметь место на *индивидуальной* основе на *очерченный период с намерением вернуться*, тем самым исключая миграцию».

Одной из системообразующих тем, вызывающих в европейском высшем образовании наибольшую озабоченность, естественно, выступает качество, так как «доказанным фактом считается то, что качество высшего образования является сердцевиной построения Европейского пространства высшего образования» (2.5). Но именно этот «стягивающий центр» болонских реформ и является предметом повышенной тревожности и резкой критики. А. Келлер пишет: «Болонский процесс должен был повысить качество обучения и преподавания и улучшить руководство учащимися, а в действительности не только студенты, но и коллеги, занятые в преподавании, консультировании и менеджменте, сталкиваются с возрастающей перегруженностью – на языке Болоньи – с трудозатратами».

Программный документ ENQA по обеспечению качества (2.5) выдвигает ряд принципов, которым в следующем десятилетии Болонского процесса его участники должны быть привержены, и приоритеты на ближайшее будущее.

В числе четырнадцати принципов можно встретить следующие:

- национальное разнообразие высшего образования, что делает необходимым учитывать различающиеся национальные контексты как в том, что касается высшего образования в целом, так и всех аспектов обеспечения и повышения качества, в частности;
- национальные системы обеспечения качества должны быть организованы и осуществляться с учетом европейского и международного контекстов и примеров лучшей практики;
- Европейские стандарты и принципы для обеспечения качества (ESG) являются общей рамкой гарантии качества;
- фундаментальная ответственность за качество возлагается на высшие учебные заведения;
- связь между обучением и наукой является решающей для любой системы высшего образования;
- следует добиваться должного равновесия между внутренними и внешними процессами обеспечения качества;
- любая деятельность в части обеспечения качества или производства информации о качестве высшего образования призвана соблюдать принцип адаптации к поставленным целям;

- вузы, студенты, агентства, заинтересованные стороны и правительства должны взаимодействовать в режиме непрерывного и чуткого диалога.

Говоря о приоритетах Болонья-2020, авторы Программного документа пишут: «ENQA признает, что приоритеты на будущее должны учитывать меняющуюся суть высшего образования на национальном, европейском и мировом уровнях. Растущий интерес к образованию в течение всей жизни, транснациональному предложению образования, обучению с помощью электронных средств и изменения в самом студенческом контингенте – а это лишь часть аспектов – будут оказывать влияние на преподавателей, учебу и оценивание учащихся и, следовательно, на обеспечение качества этих процессов». С этой точки зрения ENQA считает необходимым:

- применение ESG с особым упором на прояснение и интерпретацию каждого понятия, стандарта и принципа;
- проведение независимых внешних оценок агентств-членов ENQA в формате ESG;
- поддержание и интенсификация кооперации агентств гарантии качества в ЕПВО;
- соблюдение квалификационных рамок и достижение ожидаемых образовательных результатов;
- признание предыдущего обучения;
- расширение интернационализации и мобильности;
- исследование возможных способов гарантии качества высшего образования в контексте LLL;
- удовлетворение спроса на детальную и надежную информацию об отдельных программах подготовки, учебных подразделениях и высших учебных заведениях;
- повышение квалификации персонала своих агентств-членов.

Для Болонского процесса характерен нелинейный характер реформ как с точки зрения их национальных продвижений, так и в аспекте применения его инструментов. Б. Кем провела интересный анализ реализации реформ. Она выявила не только страновые различия в темпах и масштабности болонских преобразований, но многообразие проблем, с которыми сталкивается каждое государство-участник процесса. Б. Кем высказывает интересную мысль о том, что «во многих странах, подписавших Болонскую декларацию, национальные реформы были привязаны к повестке дня Болонского процесса, с тем чтобы уменьшить противодействие» (2.2).

Последуем за ее наблюдениями.

Германия: ранний старт реформ, которые затем приостановились по причине отсутствия инициатив на уровне земель и повышенных требований со стороны созданной системы аккредитации (добавим от себя: серьезные протестные движения летом 2009 г. как реакции на негативные проявления отдельных болонских преобразований).

Великобритания надеялась, что высшее образование континентальной Европы примет в качестве «болонской» – британскую модель, а стало быть, ничего менять и не придется (точка зрения, согласно которой Болонский процесс представляет собой слепок высшего образования Соединенного Королевства, до сих пор бытует в российском общественном мнении, в том числе и среди чиновников довольно высокого ранга). Б. Кем в связи с этим замечает: «Но набирающая силу европейская тенденция существенно отличалась от британской модели бакалавра и магистра с преобладанием трехгодичной подготовки бакалавров и одногодичной – магистров... Кроме того, докторантура представляет собой третью ступень подготовки (с высокой стоимостью обучения), а не первую ступень карьеры исследователя (получающего заработную плату или стипендию) как в большинстве стран континентальной Европы и Скандинавии» (добавим: уже на протяжении нескольких лет формируется европейская (болонская) модель докторантуры, приняты десять зальцбургских принципов докторантуры, состоялись соответствующие Болонские семинары в Ниццах и Хельсинки; в настоящее время EUA разрабатывает новое видение докторской степени, которое предполагается обсудить на Лозаннской конференции Европейской ассоциации университетов в июне 2010 года).

Нидерланды включились в Болонский процесс быстро, но формально. Пока не завершена разработка соответствующих «болонских» программ.

Испания приступила к некоторым болонским реформам. Даже к началу зимнего семестра 2008/09 учебного года было совсем немного учебных программ «болонского» типа. «О сколько-нибудь их повсеместном введении в Испании, – констатирует профессор, – говорить не приходится».

Швеция сосредоточила внимание на освоении всесторонней системы менеджмента качества и регулярной оценки.

Италия на официальном уровне якобы завершила реализацию болонских реформ, но в самих вузах «наблюдается отчасти противостояние, отчасти – приспособление реформ к новым инициативам или окончательная фрустрация. Фактически нет единого настроя на реализацию».

Бросая общий взгляд на европейский ландшафт болонских реформ (Б. Кем является руководителем международного проекта «Прогресс в выс-

шем образовании в Европе: Болонский процесс 2008–2010»), автор свидетельствует: «...Есть общие черты. Во многих странах отдельные направления подготовки исключены из двухуровневой структуры. Часто наблюдается перенасыщение учебным материалом и экзаменами программ подготовки бакалавров, что как тенденция ведет к осложнениям мобильности. Но здесь можно также отметить наивысшую степень конвергенции. На уровне магистратуры много программ, которые скорее демонстрируют тенденцию к существенному различию и не преследуют цели большей транспарентности. Эта тенденция кроме того усиливается конкуренцией, поиском своей ниши и т.д. В целом можно сказать, что на макроуровне отмечаются определенные тенденции к конвергенции, а на мезо- и микроуровнях преобладают диверсификация и неоднородность. Кроме того, рейтинги и меры по выявлению наилучших университетов создают предпосылки дальнейшей функциональной дифференциации национального ландшафта высшего образования в направлении создания стратифицированных групп. При этом уменьшается зона взаимного доверия, в рамках которой осуществляется кооперация и имеет место мобильность студентов. Является ли это проявлением «детства» глубоких реформ или европейский ландшафт высшего образования тем самым по-новому сформируется, об этом в настоящее время можно только предполагать. Но, однако, все же можно говорить о достижении одной цели Болонского процесса: повышается привлекательность Европейского пространства высшего образования для учащихся из других регионов».

Нелинейный, несистемный, нецелостный и противоречивый характер Болонского процесса находит (хотя и в оптимистическом ключе) свое отражение в исследовании, выполненном Eurydice EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency) (2.1). Приведем соответствующие доказательства. Например, бакалаврская степень в модели 180 кредитов ECTS применяется в 19 странах, в то время как 11 стран приняли альтернативную модель 240 кредитов ECTS. «Тем временем, – отмечают исследователи, – среди магистерских программ модель 120 кредитов ECTS имеет более широкое распространение, чем другие варианты. Сейчас она является доминирующей в 29 из изучаемых стран. При сочетании программ первого и второго циклов преимущественной моделью является двухступенчатая структура 180 + 120 кредитов ECTS. Это наиболее известная модель в 17 странах, но она также используется еще в 22 странах, где пока не устоялась никакая единая модель».

В докладе также делается вывод, что соотношение между профессиональным образованием на уровне ISCED5B и первой ступенью высшего обра-

зования весьма различаются внутри европейского пространства. Только 10 стран адаптировали болонские структуры, чтобы включить этот уровень профессионального образования в формат краткого цикла в пределах первой ступени высшего образования (Следует отметить, что в Российской Федерации постановлением Правительства от 18 августа 2009 г. намечено проведение эксперимента в 2009–2014 гг. по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования). «В то время как ясно, – заключают исследователи, – что реформа и сближение уровневых структур ... в прошедшее десятилетие осуществлялось с большой скоростью, что, конечно, не означает, что сближение с неизбежностью ведет к унификации европейских систем высшего образования, даже в том, что касается структур степеней. Созданы основные образцы квалификационной структуры, и в дальнейшем ключевой проблемой будет разработка профилей различных квалификаций, так чтобы результаты обучения различных болонских квалификаций были более понятными, и Европейское пространство высшего образования обрело способность развиваться как открытое, гибкое, включающее новые возможности».

В том, что касается ECTS, авторы исследований полагают, что странам и вузам, сосредоточившимся сейчас на реальном воплощении этой системы, предстоит еще пройти немалый путь, чтобы реализовать весь потенциал Европейской системы накопления и переноса кредитов. «В большинстве случаев, – читаем в отчете, – результаты обучения не являются широко принятыми и используемыми, в то время как умозрительная нагрузка студентов – понятие неопределенное, с которым нелегко иметь дело. Таким образом, кредиты продолжают определяться по-разному, на основе контактных часов или различных сочетаний, включая контактные часы и субъективно интерпретируемую учебную нагрузку студента».

Относительно Приложения к диплому (Diploma Supplement – DS) говорится, что DS в действительности ставит много вопросов, равно как и практика его применения. Обязательства в части выдачи Приложения к диплому, начиная с 2005 года, не выполнены, и многие страны сильно запаздывают в реализации по существу простой и практической меры. «Даже среди тех стран, – заключают авторы исследования, – где выдача Приложения к диплому широко распространена, только ограниченный ряд их предпринял мониторинг, чтобы разобраться, как Приложение к диплому действительно используется вузами и работодателями. Результаты исследования отразили довольно разнообразную картину, причем наличие этого, по замыслу столь

важного инструмента, зачастую ни для работодателей, ни для учебных заведений, ни для выпускников не приносит потенциальных выгод».

По поводу национальных квалификационных рамок/структуры национальных квалификаций, обязательства разрабатывать которые были подписаны министрами на конференции в Бергене еще в 2005 году, отмечается, что только пять стран завершили процесс их создания, включая самосертификацию на предмет их совместимости с Европейской структурой и переработку программ внутри высших учебных заведений. «Другие страны, – высказывают свои наблюдения авторы, – начали этот процесс, некоторые из них совсем недавно, большинство из них не рассчитывают завершить его до 2012 года».

Анализируя состояние мобильности и переносимости финансовой поддержки, эксперты недоумевают: «После почти десятилетнего развития Европейского пространства высшего образования в надежде, что все большее количество граждан будут получать пользу от приобретения высшего образования не только в своей стране, *удивительно обнаруживать, что так мало нам известно о реальной студенческой мобильности, так мало мы понимаем, что это вообще такое, что ее стимулирует и что является для нее помехой. Многие страны все еще собирают данные только о национальности студентов, а не о передвижении по странам с целью обучения.* При недостатке текущей информации также трудно оценить влияние введения трехступенчатой болонской системы. *Равно трудно определить взаимоотношения между мобильностью и переносом студенческой поддержки.* Некоторые страны делают свои национальные гранты и займы полностью переносимыми, другие вводят особые гранты и займы для мобильных студентов, третьи – сочетают то и другое».

Серьезные проблемы предстоит решить в Европейском пространстве высшего образования в области магистратуры, ее полной прозрачности, согласованной системы обозначений, совместимости, приведения в соответствие болонских принципов и законодательства Евросоюза, роли второй ступени в образовании в течение всей жизни, студентоцентрированной ориентации образовательного процесса, мобильности и трудоустраиваемости. В работе Х. Дэвиса «Обзор магистерских степеней в Европе», заказанной EUA, дается обстоятельный анализ состояния и тенденций изменений в сфере введения второй (болонского типа) ступени высшего образования (2.4).

Х. Дэвис склонен утверждать, что, хотя Болонский процесс успешно продвигается по ряду направлений, многие магистерские программы являются слишком новыми и еще не завершились выпуском «болонских магистров».

Автор высказывает убеждение, что второй цикл будет считаться полностью реализованным после осуществления следующих мер:

- принятие болонского бакалавра на общеевропейской основе как правомерной квалификации и точки выхода на рынок труда;
- обеспечение полновесным законодательным сопровождением Болонского процесса;
- официальное утверждение всеми 46-ю странами-участницами национальных структур квалификаций;
- подписание и ратификация Лиссабонской конвенции о признании всеми государствами, присоединившимися к Болонскому процессу;
- введение Европейских стандартов и принципов обеспечения качества в практику учреждений по обеспечению качества и всеми вузами.

Для достижения полной прозрачности следует: во-первых, развернуть соответствующие информационные кампании; во-вторых, усилить читаемость степеней, в том числе и в аспекте ISCED, так как пятый уровень Международной стандартной классификации образования не разделяет бакалавров и магистров; в-третьих, идентифицировать состав академических знаний, так как нередко на втором цикле предлагаются магистерские степени постмагистра и курсы, обозначенные как бакалаврские; в-четвертых, добиться общего языка описания, уточняющего такие разновидности национальных моделей магистра, как «магистр-исследователь», «профессиональный магистр», «продолжающий магистр», «магистр повышенного типа», «высший магистр», «магистр в рамках обучения в течение всей жизни», «европейский магистр», «международный магистр» и т.д. Х. Дэвис в связи с этим справедливо отмечает: «Этот контекст, как правило, национальный. На европейском уровне опасность неправильного распознавания до сих пор не устранена. Все большее число студентов будет завершать новое поколение болонских магистерских программ после 2010 года. Регулярный мониторинг и анализ позволят обеспечить улучшение ситуации с определением и читаемостью степени магистра».

Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что магистерская степень отличается динамичностью и многообразием форм предоставления. С одной стороны, важными контрольными точками могут стать национальные структуры квалификаций. С другой стороны, странам Болонского процесса требуется решить вопрос о принятии системы маркеров, отмечающих основные черты магистерских программ:

- продолжительность обучения (полный учебный день или иное);

- количество кредитов ECTS;
- идентификация с точки зрения норм Евросоюза;
- ссылка на профессиональную аккредитацию;
- посещение и формы предоставления;
- статус образовательного учреждения;
- способ поступления после бакалавриата и продолжение обучения на докторском уровне;
- доступность для целей профессионального развития;
- методы преподавания;
- наличие/отсутствие стажировок;
- субсидирование и цена;
- имеющаяся финансовая поддержка.

Все заинтересованные стороны, – считает автор обзора, – должны иметь возможность с «первого взгляда» понимать, что представляет собой некоторая магистерская программа – источником квалифицированной помощи должны стать чиновники, занимающиеся приемом специалистов, консультанты по вопросам карьеры, сотрудники профессиональных регулирующих органов. Система маркеров будет характеризовать особенности предлагаемой квалификации, в отличие от Приложения к диплому, в котором описываются детали полученной квалификации.

Есть актуальные вопросы по поводу совместимости в рамках второго цикла. Доступ к магистерским программам существенно различается от страны к стране: в одних национальных системах он ограничен более, чем в других. Целесообразным было бы, чтобы «болонские» страны выработали общую политику доступа к магистерскому уровню. Автор предлагает возможные варианты: «...с уровня ISCED5B; после получения степени бакалавра; на основе приобретенной степени бакалавра; посредством признания предшествующего обучения. Аналогичные действия необходимы в отношении перехода от магистратуры к докторскому уровню».

Универсальной практикой отбора для обучения на магистерском уровне должны быть справедливые, широко известные и измеряемые критерии (при этом вузы обязаны гарантировать, что их собственные выпускники-бакалавры не имеют никаких преимуществ).

Здесь бы нам хотелось сделать оправданное, по нашему мнению, отступление (также основанное на обзоре магистерских степеней, выполненном Х. Дэвисом), которое может представлять интерес для отечественной высшей школы и рекрутмента.

Дело в том, что болонская структура степеней и Директива 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций не находятся в полном соответствии друг с другом. Как считает Х. Дэвис, существует реальная возможность для пересмотра Директивы. Для этого требуется согласование позиций стран «Болонского клуба» и Европейской комиссии по следующему кругу вопросов:

- «– исследование результатов обучения, ECTS, Дублинских дескрипторов и других инструментов мобильности в тексте данной Директивы и в механизмах, установленных ею для признания секторальных квалификаций и для управления “общей системой”;
- определение роли агентств по обеспечению качества в подтверждении соответствия в случае секторальных квалификаций, полученных посредством межциклового транснациональной мобильности;
- уточнение (согласование) точки выхода на рынок труда на стадии бакалавра для секторальных профессий;
- признание квалификаций, полученных в контексте образования в течение всей жизни;
- решение вопросов, касающихся непрерывного профессионального развития и профессиональной пригодности».

Две последующие рекомендации свидетельствуют о возможности достижения консенсуса только в случае:

а) если обсуждение этих вопросов будет проходить при активном и заинтересованном участии всех заинтересованных сторон (академических, профессиональных, регулирующих и студенческих организаций);

б) если все заинтересованные стороны из различных предметных и профессиональных областей продолжат совместную работу, направленную на достижение общеевропейского консенсуса по вопросам учебных программ.

Вообще, говоря шире, на Болонский процесс в большой мере наложилась так называемая Лиссабонская стратегия, принятая государствами Евросоюза весной 2000 г. – годом спустя после подписания Болонской декларации (это, кстати, заметно и в России, хотя она не является членом Евросоюза). В Лиссабонской стратегии сформулирована весьма амбициозная цель – сделать ЕС к 2010 году конкурентоспособным в мире и динамичным экономическим пространством, базирующимся на знаниях.

Как отмечает Lieb: «Болонья стала все более пониматься как Лиссабон» – с доминированием скорее экономических, чем образовательно-политических перспектив формирования ландшафта высших учебных заведений.

Одним из наиболее обширных исследований в области проблемных областей Болонского процесса, делающих необходимой «корректировку ре-

форм» («реформирование реформ», «замедление реформ», «изменение курса реформ»), можно назвать экспертизу, проведенную в 2009 году по поручению Фонда Max Traeger (2.7) (У. Баншерус, Ф. Гульбинс, К. Химпеле, С. Штак), результаты которой опубликованы в докладе с характерным названием: «Болонский процесс между требованием и реальностью». Экспертиза была окончательно отредактирована под впечатлением летних студенческих забастовок этого года (волна известных протестов прокатилась по странам Европы уже осенью 2008 года, в т.ч. в Германии, Франции, Италии, Греции, Испании*).

В помещенном русском переводе результатов экспертизы без труда можно усмотреть позицию авторов: они строго отмежевываются и от «эйфористов» в виде властей и официального истеблишмента, безмерно ускоряющих процесс болонских преобразований, невзирая ни на какие здравые контраргументы, и от консервативной части академической общественности, опасющейся потери привычных методов работы, боящейся всяких изменений академической рутины и охраняющей status quo «неприкосновенности».

Во-первых, при реализации реформ явно недостаточное внимание было уделено социальному измерению. Внимание к этой всегда существовавшей практике обострилось. Введение бакалавриата – первой профессиональной степени – воздвигло дополнительные барьеры в системе высшего образования и обернулось большими ограничениями доступности. Кроме того, «вместо реформы, – заключают эксперты, – с целью совершенствования качества обучения, предусматривающей всесторонний пересмотр содержания образования, программы подготовки были сильно перегружены. Благодаря обязательному посещению и узкому ритму экзаменов в вузах установилась атмосфера, существенно усилившая одновременно оценочный пресс, стресс и связанные с ними проблемы».

Приведем весьма актуальные соображения авторов с точки зрения российского контекста: «С перестройкой структур подготовки происходит перелом в соотношении академического и профессионального образования... Вхождение бакалавров на профессиональную траекторию лиц, имеющих продвинутое профессиональное образование, может привести к тому, что проницаемость из профессионального в академическую образовательную траекторию оттеснится. Влияние новых учебных структур на систему занятости, а также на систему профессиональной подготовки заслуживает большего внимания в рамках реализации Болонского процесса. К этому относится так-

* См. <http://www.denk-doch-mal.de>

же новая дискуссия о соотношении академического обучения и профессиональной практики... Связь направления подготовки и профессии, по которой работают выпускники, следует рассматривать как очень гибкую. Практическая ориентация подготовки, следовательно, не означает, что она направлена на узко определяемую профессиональную сферу».

И далее эксперты пишут: «Требование большей ориентации одновременно на практику и преподавание предусматривает реформу методов обучения. Работодатели в качестве центральных компетенций выдвигают готовность выпускников работать в команде, их способности к коммуникациям, продолжению образования и самостоятельной работе. Эти требования предполагают, что в основу будут положены методы обучения, требующие развития навыков командной работы, содействующие приобретению опыта в этой области, и исследовательское обучение, позволяющее самостоятельно осваивать новые сферы деятельности... Многочисленные концептуальные вопросы усиления профессиональной ориентации новых программ подготовки, как и раньше, не прояснены, некоторые спорны. Задачей проходящих дебатов должно быть определение понятия “ориентация на практику”, которое следует отделять от узкой ориентации содержания обучения на его краткосрочное использование и включить в него ясные концептуальные перспективы академического образования».

В этом случае весьма актуальным является вопрос о подготовке к профессии по новым программам. С одной стороны, он сводится к сиюминутной востребованности на рынке труда и имеет узкую интерпретацию (нередко за счет научных основ, утраты должной меры фундаментальности и сужения профиля подготовки по имеющимся сферам деятельности). С другой стороны, не всегда точно ясно взаимное влияние систем высшего профессионального образования (HE) и профессионального образования (VET). Конкретные прикладные знания все в меньшей мере интересуют работодателей. «При этом, – полагают авторы, – во многом были упущены возможности для подготовки к профессии в процессе обучения, а также проведения реформ, направленных на повышение качества, наряду с развитием способности к закреплению в новых программах просветительских задач и выработке адекватного времени понятия профессиональной релевантности академического образования».

До сих пор образование в течение всей жизни не имеет гарантий ни в концептуальном, ни в институциональном планах. Гибкость образовательных путей не поддерживается реальными реформами. Признание образования,

полученного в других вузах, по-прежнему затруднено, ослаблено социальное измерение в европейских договоренностях о признании.

Особый разговор – о реформе качества образования, которая давно уже назрела, «Реорганизация структуры обучения лишь в немногих случаях использовалась для всестороннего освещения и реформирования учебных планов и содержания подготовки. ... Студенты и ученые совместно с партнерами из гражданского общества должны были по-новому разработать программу подготовки с учетом современной ситуации и вызовов. Основным ориентиром такой реформы являются релевантность содержания для системы занятости, а также для общественного прогресса, новое структурирование программ подготовки для преодоления социальных барьеров, интеграция новых методов обучения и создание возможности изучить программу с точки зрения количественных аспектов».

Эксперты справедливо замечают, что реформы требуют длительного времени, и настойчиво рекомендуют *снизить темпы Болонского процесса*. Это необходимо, как они выражаются, для перепроверки и определения новых ориентиров. «Status quo должен быть преодолен, – заявляют эксперты, – Status quo ante не может являться директивой».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все чаще высказывается тревога, что доминирование экономических интересов имеет далеко идущие последствия, что нельзя успешно реализовать потенциал болонских реформ в условиях «сберегательной диктатуры», что не позволительно решать проблемы банковского сектора за счет сферы образования. В Европейском образовательном пространстве реформаторы-реалисты убеждены, что рыночная логика и элитное образование не могут стать синонимами Болонского процесса. «Европейская образовательная политика не должна стать служанкой экономической политики Евросоюза. Гражданское общество уготовило ей более благородную цель – заботиться о возможностях личностного развития, эмансипации и общественного прогресса» (<http://www.denk-doch-mal.de>).

Несомненно, что материалы очередного этапа мониторингового исследования Болонского процесса (2009 г.) направлены на единственную цель, а именно, чтобы огромный потенциал болонских преобразований был сполна использован в российской высшей школе. Эмпирический материал реальных

европейских реформ предостерегает от повторения ошибок и узких экономических интерпретаций. Следует в возрастающей мере переносить центр тяжести со структурно-инструментальных аспектов на качественные. Мы в России не можем упустить шанс Болонского процесса. И призыв А.С. Пушкина как нельзя злободневен сегодня: **«На поприще ума нельзя нам отставать!»**

* * *

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (директор д-р техн. наук, профессор Н.А. Селезнева) настоящим изданием завершает цикл из шести книг, отражающих с возможной полнотой и оперативностью как реальное движение в Европе Болонского процесса за период 2007–2009 годы, так и те, по мнению исследователей, актуальные для российской высшей школы проблемно-тематические направления болонских реформ, такие как «результаты образования и компетентностный подход», «проектирование национальных квалификационных рамок», «новые подходы к совершенствованию качества высшего образования» (общий объем свыше 1800 страниц).

Считаю своей почетной обязанностью выразить публичную благодарность своим коллегам, не утратившим высокие этические стандарты *служения* отечественной культуре и не разменявшим их на сомнительные с точки зрения гуманистической перспективы сугубо рыночные модели академического поведения.

Веление долга и совести, профессиональной ответственности и нравственной порядочности были для них сплошь и рядом значимее, чем экономическая «товаризация» их деятельности, оскорбляемая термином «услуги». Убедиться в этом легко, заглянув (ведаю, что не рыночный это прием) в ежемесячные ведомости их заработной платы, как и в сметную стоимость проекта.

Вот их имена:

АМБРОСИМОВА Нина Михайловна (английский язык);

ВОРОЖЕЙКИНА Ольга Леонидовна (немецкий и английский языки);

КАРАЧАРОВА Елена Николаевна (английский язык);

ПИРОЖКОВА Людмила Федоровна (английский и французский языки);

ПОКЛАДОК Елена Борисовна (французский и английский языки);

ТАРАСЮК Луара Николаевна (английский язык);

ВОЛЬФАНГ Ройтер (Германия) – выпускник МГИМО, бескорыстный друг России и активный участник мониторингового исследования Болонского процесса (английский, французский, русский, испанский и немецкий языки) (на безвозмездной основе);

Все они – обладатели коммуникативной компетенции в современном смысле этого слова.

Может быть, подобный наш рефрен «нравственной силы» становится не модным нынче. Но, как говорили древние, «Dixi et animam levavi» («Я сказал и тем облегчил свою душу»).

Спасибо Вам, коллеги!

*Научный руководитель проекта,
д-р пед. наук, проф. В. Байденко*

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

IAU	–	Международная ассоциация университетов
EUA	–	Европейская ассоциация университетов
HEPRU	–	Исследовательский центр политики высшего образования при Дублинском институте технологии в Ирландии
EURASHE	–	Европейская ассоциация высших учебных заведений
INCER	–	Международный центр исследований в сфере высшего образования (Университет, Кассель)
ENQA	–	Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании
ACA	–	Ассоциация академической кооперации
EURYDICE	–	Информационная сеть об учреждениях системы образования в Европе
EACEA	–	Агентство по образованию, видеовизуальным средствам
PQ EURYDICE	–	и культуре
HIS	–	Информационная система высшего образования Германии
QANESCA	–	проект «Процессы обеспечения качества и применения в высшем образовании», инициированный EUA в 2007 году
EI	–	Международное образование
ESU	–	Европейский союз студентов
ESG	–	Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования
LLL	–	Обучение в течение всей жизни
ISCED	–	Международная стандартная классификация образования
ESTS	–	Европейская система переноса и накопления кредитов
HE	–	высшее образование
VET	–	профессиональное образование и подготовка
НИУ	–	национальный исследовательский университет
ППС	–	профессорско-преподавательский состав
ЕПВО	–	Европейское пространство высшего образования
ОЭСР/OECD	–	Организация экономического сотрудничества и развития

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley.* Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
2. 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009). Communiqué (8 July 2009).
3. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009.
4. *Eva Ergon-Polak.* The Bologna Process – reflections from the international HEI perspective. Ghent, 18–20 May 2008.
5. *W. John Morgan.* Lifelong Learning, Entrepreneurship and Social Development: The Role of Higher Education. EURASHE, Prague, 21–23 May 2009.
6. *Hazelkorn E.* Impact of Global Rankings on Higher Education Research and the Production of Knowledge. The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. 25 November 2008.
7. Improving quality, enhancing creativity: Change processes in European higher education institutions. QAHECA Report. 2009.
8. EUA-EI-ESU input paper on measuring and promoting student and staff mobility. 2009.
9. ENQA Position Paper in View of the Leuven/Louvain-la-Neuve conference. 2009.
10. Bologna-Reformen im europäische Vergleich. Beitrag vom 17. Juni 2009. Ein Beitrag von Prof. Dr. *Barbara M. Kehm* Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) Universität Kassel.
11. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. Eurydice – EACEA (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency).
12. *Howard Davies.* Survey of Master Degrees in Europe. EUA PUBLICATIONS 2009.
13. *Banscherus U., Gulbins A., Himpele K., Staack S.* Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. GEW, Frankfurt, 2009.



ПРИЛОЖЕНИЯ

ГЛОБАЛЬНЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ВСЕМИРНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ:

НОВАЯ ДИНАМИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

ЮНЕСКО, ПАРИЖ, 5–8 ИЮЛЯ 2009 ГОДА.

КОММЮНИКЕ (8 ИЮЛЯ 2009 ГОДА)

2009 WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION:

THE NEW DYNAMICS OF HIGHER EDUCATION AND RESEARCH

FOR SOCIETAL CHANGE AND DEVELOPMENT

UNESCO, PARIS, 5–8 JULY 2009. COMMUNIQUE (8 JULY 2009)

1.2. ТЕНДЕНЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ:

ОТСЛЕЖИВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

*ДОКЛАД, ПОДГОТОВЛЕННЫЙ ДЛЯ ВСЕМИРНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ЮНЕСКО
ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ 2009 ГОДА*

ФИЛИП ДЖ. АЛЬТБАХ, ЛИЗ РАЙСБЕРГ, ЛОРА РАМБЛИ

TRENDS IN GLOBAL HIGHER EDUCATION:

TRACKING AN ACADEMIC REVOLUTION

A REPORT PREPARED FOR THE UNESCO 2009 WORLD CONFERENCE

ON HIGHER EDUCATION, PHILIP G. ALTBACH, LIZ REISBERG, LAURA E. RUMBLEY

1.3. EURASHE – ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ

ИНСТИТУТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАГА, 21–23 МАЯ 2009

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО

И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ: РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОФ. В. ДЖ. МОРГАНА, ДИРЕКТОРА

ЦЕНТРА СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ЮНЕСКО.

УНИВЕРСИТЕТ НОТТИНГЕМ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

EURASHE, PRAGUE, 21–23 MAY 2009

LIFELONG LEARNING, ENTREPRENEURSHIP AND SOCIAL DEVELOPMENT:

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION

W. JOHN MORGAN. UNESCO CENTRE

FOR COMPARATIVE EDUCATION RESEARCH.

1.4. ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ РЕЙТИНГОВ НА ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЯ

*ХАЗЕЛКОРН ЭЛЕН (ДИРЕКТОР ПО НАУЧНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ
И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ, ДЕКАН ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ /
ДОКТОРАНТУРЫ, ДИРЕКТОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА
ПОЛИТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (HEPRU)
ДУБЛИНСКОГО ИНСТИТУТА ТЕХНОЛОГИИ, ДУБЛИН 6, ИРЛАНДИЯ)
ФОРУМ ЮНЕСКО ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ, НАУЧНЫМ
ИССЛЕДОВАНИЯМ И ПОЗНАНИЮ. ДОКУМЕНТ №15
HAZELKOEN E. IMPACT OF GLOBAL RANKINGS ON HIGHER EDUCATION
RESEARCH AND THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE*

1.5. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС 2020 – ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ

*КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ,
ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВ,
28–29 АПРЕЛЯ 2009 ГОДА
THE BOLOGNA PROCESS 2020 – THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA
IN THE NEW DECADE COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN
MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,
LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE, 28–29 APRIL 2009*

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

УРОКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА – РЕФОРМИРОВАНИЕ РЕФОРМ

2.1. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ 2009 ГОДА:

РАЗВИТИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*EURYDICE – ЕАСЕА АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ,
АУДИОВИЗУАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ И КУЛЬТУРЕ
HIGHER EDUCATION IN EUROPE 2009: DEVELOPMENTS
IN THE BOLOGNA PROCESS
EURYDICE – ЕАСЕА (EDUCATION, AUDIOVISUAL
& CULTURE EXECUTIVE AGENCY)*

2.2. БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ СРАВНЕНИИ

*Б. КЕМ (проф., директор Международного центра исследований
в сфере высшего образования, КАССЕЛЬ)
ДОКЛАД 17.06.09
BOLOGNA-REFORMEN IM EUROPÄISCHE VERGLEICH.
BEITRAG VOM 17. JUNI 2009. EIN BEITRAG VON PROF. DR. BARBARA M. KEMM*

2.3. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА, ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ

ПРОЦЕССЫ ИЗМЕНЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ

IMPROVING QUALITY, ENHANCING CREATIVITY:

CHANGE PROCESSES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

2.4. ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ

ХОВАРД ДЭВИС

HOWARD DAVIES

SURVEY OF MASTER DEGREES IN EUROPE

2.5. ПРОГРАММНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СЛУЧАЮ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВЕ 28–29 АПРЕЛЯ 2009 Г.

ENQA

ENQA POSITION PAPER IN VIEW OF THE LEUVEN /

LOUVAIN-LA-NEUVE CONFERENCE

Б.6. ИСХОДНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA–EI–ESU ПО ИЗМЕРЕНИЮ И СОДЕЙСТВИЮ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПЕРСОНАЛА

EUA-EI-ESU INPUT PAPER ON MEASURING

AND PROMOTING STUDENT AND STAFF MOBILITY

2.7. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС МЕЖДУ ТРЕБОВАНИЕМ И РЕАЛЬНОСТЬЮ БАНШЕРУС У., ГУЛЬБИНС Ф., ХИМПЕЛЕ К., ШТАК С.

ЕВРОПЕЙСКИЕ ЦЕЛИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ГЕРМАНИИ.

ЭКСПЕРТИЗА ПО ПОРУЧЕНИЮ ФОНДА MAX-TRAEGER.

ПРОФСОЮЗ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ.

ФРАНКФУРТ, 2009 (ИЗВЛЕЧЕНИЯ).

BANSCHERUS U., GULBINS A., HIMPELE K., STAACK S.

DER BOLOGNA-PROZESS ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT.

DIE EUROPÄISCHEN ZIELE UND IHRE UMSETZUNG IN DEUTSCHLAND.

EINE EXPERTISE IM AUFTRAG DER MAX-TRAEGER-STIFTUNG. GEW,

FRANKFURT, 2009.

ГЛОБАЛЬНЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ВСЕМИРНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ:

НОВАЯ ДИНАМИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

ЮНЕСКО, ПАРИЖ, 5–8 ИЮЛЯ 2009 ГОДА.

КОММЮНИКЕ (8 ИЮЛЯ 2009 ГОДА)

2009 WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION:

THE NEW DYNAMICS OF HIGHER EDUCATION AND RESEARCH

FOR SOCIETAL CHANGE AND DEVELOPMENT

UNESCO, PARIS, 5–8 JULY 2009. COMMUNIQUE (8 JULY 2009)

*[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/
HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/
FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf)*

ПРЕАМБУЛА

Мы, участники Всемирной конференции по высшему образованию, проходившей с 5 по 8 июля 2009 года в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже,

признавая сохраняющуюся актуальность решений и Декларации Всемирной конференции по высшему образованию 1998 года,

учитывая итоги и рекомендации шести региональных конференций (Картахена де Индиас, Макао, Дакар, Дели, Каир и Бухарест), а также дискуссии и результаты настоящей всемирной конференции «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества», принимаем данное коммюнике.

Будучи общественным благом и стратегическим императивом для всех уровней образования, а также фундаментом исследований, инноваций и творчества, высшее образование должно быть в сфере ответственности и экономической поддержки со стороны всех правительств. Как подчеркивается во Всеобщей декларации прав человека, «высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого» (статья 26, пункт 1).

Нынешний экономический спад может увеличить разрыв в доступности и качестве высшего образования между развитыми и развивающимися странами, а также внутри стран, что породит дополнительные проблемы для стран, где доступ уже ограничен.

Никогда прежде не было так важно инвестировать в высшее образование, являющееся одной из основных сил в создании инклюзивного и многообразного общества знаний, и всячески содействовать научным исследованиям, инновациям и творчеству.

Последнее десятилетие показало: высшее образование и научные исследования способствуют искоренению нищеты, устойчивому развитию и прогрессу в достижении согласованных на международном уровне целей развития, включая «Цели Развития Тысячелетия» (ЦРТ) и «Образование для всех» (ОДВ). Глобальная повестка дня в области образования должна отражать эти реалии.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Высшее образование как общественное благо является ответственностью всех заинтересованных сторон, особенно правительств.

2. Перед лицом сложнейших глобальных вызовов сегодняшнего дня и будущего высшее образование несет социальную ответственность за то, чтобы содействовать пониманию нами многообразия проблем, включающих социальные, экономические, научные и культурные аспекты, и совершенствовать нашу способность откликаться на них. Оно должно стать ведущей силой общества в формировании глобальных знаний для решения глобальных проблем, таких как продовольственная безопасность, изменение климата, управления водными ресурсами, межкультурный диалог, использование возобновляемых источников энергии и здоровье населения.

3. Высшие учебные заведения в рамках своих основных функций (научные исследования, обучение и служение обществу), осуществляемых в условиях институциональной автономии и академических свобод, должны расширять свою междисциплинарность и всячески способствовать развитию критического мышления и активной гражданственности. Это станет вкладом в обеспечение устойчивого развития, мира, благополучия и в реализацию прав человека, включая гендерное равенство.

4. Высшее образование должно не только обеспечивать формирование прочных навыков для нынешнего и будущего мира, но способствовать воспитанию высококонкретных граждан, приверженных делу мира, защите прав человека и ценностям демократии.

5. Необходимо обеспечить лучшую информированность, открытость и прозрачность в отношении миссий и результатов деятельности высшего учебного заведения.

6. Автономия является необходимым условием осуществления миссий вуза на основе качества, актуальности, эффективности, прозрачности и социальной ответственности.

ДОСТУПНОСТЬ, СПРАВЕДЛИВОСТЬ И КАЧЕСТВО

7. За последние десять лет проделана огромная работа по улучшению доступности высшего образования и обеспечению справедливости. Эта работа должна продолжаться. Но только одной доступности недостаточно и предстоит сделать еще очень многое. Необходимо направить усилия на обеспечение успеха учащихся.

8. Расширение доступа стало одним из приоритетов в большинстве государств-членов ЮНЕСКО, при этом рост показателей участия в высшем образовании – среди основных глобальных тенденций. Тем не менее, сохраняются существенные различия, что является одним из основных источников неравенства. Правительства и высшие учебные заведения должны поощрять доступ, участие и успех женщин на всех уровнях образования.

9. Расширяя доступ к высшему образованию, необходимо добиваться справедливости, востребованности и качества. Справедливость – это не просто вопрос доступности высшего образования: должны быть обеспечены успешность участия и завершения, а также благополучие студентов. Это должно включать соответствующую финансовую и образовательную поддержку представителей бедных и маргинализированных слоев общества.

10. Общество знаний нуждается в многообразии систем высшего образования с целым рядом вузов, которые имеют различные мандаты и ориентированы на разные типы учащихся. Помимо государственных учреждений, важную роль играют частные высшие учебные заведения, выполняющие государственные задачи.

11. Возможность достижения целей программы «Образование для всех» зависит от нашей способности решить проблему нехватки преподавателей в мире. Необходимо увеличить число получающих высшее педагогическое образование – с отрывом и без отрыва от производства, по программам, которые позволяли бы выпускникам передавать своим учащимся знания и навыки, необходимые в двадцать первом веке. Это потребует новых подходов, среди которых открытое и дистанционное обучение и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

12. Подготовка специалистов по планированию образования и научные исследования, направленные на совершенствование педагогических методов, также способствуют реализации программы «Образование для всех».

13. Открытое и дистанционное обучение и информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности доступа к качественному образованию, особенно если открытые образовательные ресурсы могут совместно использоваться многими странами и высшими учебными заведениями.

14. Применение ИКТ в преподавании и обучении имеет огромный потенциал для расширения доступности, достижения качества и успеха. Чтобы обеспечить результативность внедрения ИКТ, высшие учебные заведения и правительства должны объединить свои усилия, выработать политику и укрепить инфраструктуру, в частности, обеспечить развитие широкополосной связи.

15. Высшие учебные заведения должны вкладывать средства в обучение преподавателей и сотрудников для выполнения ими новых функций в эволюционирующих системах преподавания и обучения.

16. Жизненно важным для всех наших обществ является повышенное внимание к естественным наукам, технологии, инженерии и математике, а также к социальным и гуманитарным наукам.

17. Необходимо обеспечить открытый доступ к научной литературе и обмен результатами научных исследований посредством информационно-коммуникационных технологий.

18. Предлагаемая высшими учебными заведениями подготовка должна отвечать потребностям общества и одновременно превосходить их. Это означает поддержку исследований по разработке и использованию новых технологий, обеспечение профессионально-технической подготовки, обучение предпринимательству и программы образования в течение всей жизни.

19. Расширение доступности высшего образования делает актуальной проблему качества высшего образования. Обеспечение качества является одной из важнейших функций современного высшего образования и требует участия всех заинтересованных сторон. Необходимо создание систем обеспечения качества, формирование принципов оценки и развитие культуры качества в высших учебных заведениях.

20. Для всего сектора высшего образования необходимо наладить регулирующие и обеспечивающие качество механизмы, облегчающие доступ к обучению и создающие условия для его завершения.

21. Критерии качества должны отражать основные цели высшего образования, прежде всего, такие как формирование у студентов критического и независимого мышления и способности обучаться на протяжении всей жизни. Они должны стимулировать инновации

и разнообразие. Обеспечение качественного высшего образования требует привлечения и сохранения квалифицированных, талантливых и преданных делу преподавателей и научных работников.

22. Политика и инвестиций должны обеспечивать поддержку широкого многообразия третичного / послесреднего образования и научных исследований – в том числе, в университетах, но не ограничиваясь ими – и реагировать на быстро меняющиеся потребности новых и разнообразных учащихся.

23. Общество знаний требует растущей дифференциации функций в рамках систем высшего образования и наличия вузов с центрами и сетями передового научно-исследовательского опыта, а также инноваций в области преподавания и обучения и новых подходов к служению обществу.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ, РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ И ГЛОБАЛИЗАЦИЯ

24. Международное сотрудничество в сфере высшего образования должно осуществляться на основе солидарности, взаимного уважения и поддержки гуманистических ценностей и межкультурного диалога. Это сотрудничество необходимо укреплять – даже в условиях экономического спада.

25. Учреждения высшего образования во всем мире несут социальную ответственность за помощь в преодолении отставания в развитии путем увеличения передачи знаний поверх границ, особенно в развивающиеся страны, и поиска общих решений для содействия циркуляции мозгов и смягчения негативных последствий их утечки.

26. Международные сети университетов и отношения партнерства являются частью решения этой проблемы и способствуют укреплению взаимопонимания и культуры мира.

27. Партнерства в области научных исследований и обмена персоналом и студентами стимулируют международное сотрудничество. Поддержка более широкой и сбалансированной академической мобильности должна стать частью механизмов, обеспечивающих подлинно многостороннее и мультикультурное сотрудничество.

28. Партнерства должны в региональном и глобальном масштабах поддерживать развитие национального потенциала в области знаний во всех заинтересованных странах, обеспечивая тем самым более диверсифицированные источники высококвалифицированных исследователей и производства знаний.

29. Чтобы глобализации высшего образования стала преимуществом для всех, необходимо обеспечить равные возможности доступа и успеха, содействовать повышению качества и уважать культурное разнообразие и национальный суверенитет.

30. Глобализация показала необходимость создания национальных систем аккредитации и обеспечения качества наряду с поддержкой объединения их в сети.

31. Трансграничный способ предоставления может внести существенный вклад в высшее образование при условии, что такое образование является качественным, сохраняет актуальность и приверженность академическим ценностям, уважает основные принципы диалога и сотрудничества, взаимного признания и соблюдения прав человека, многообразия и национального суверенитета.

32. Трансграничное высшее образование может открывать возможности для мошенничества и некачественного предоставления высшего образования, чему необходимо противодействовать. Серьезную проблему представляют собой ложные провайдеры («фабрики степеней»). Борьба с такими «фабриками степеней» требует всесторонних усилий на национальном и международном уровнях.

33. Новая динамика преобразует ландшафт высшего образования и научных исследований. Необходимо укреплять партнерские отношения и согласованные действия на национальном, региональном и международном уровнях в целях обеспечения качества и устойчивости систем высшего образования во всем мире – особенно в Африке к югу от Сахары, в малых островных развивающихся государствах и других наименее развитых странах. Сюда же необходимо включить сотрудничество Юг-Юг и Север-Юг-Юг

34. Необходимо укреплять региональное сотрудничество в таких областях, как признание квалификаций, обеспечение качества, управление, исследования и инновации. В преподавании и научных исследованиях высшее образование должно отражать международные, региональные и национальные аспекты.

ОБУЧЕНИЕ, ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ

35. В условиях острой потребности в увеличении финансирования научных исследований и разработок во многих странах, высшие учебные заведения должны искать новые пути расширения научных исследований и инноваций, в том числе на основе многостороннего партнерства между государственным и частным сектором, включая малые и средние предприятия.

36. Все труднее становится поддерживать надлежащий баланс между фундаментальными и прикладными исследованиями из-за необходимости огромных инвестиций в фундаментальные исследования и проблемы увязки глобальных знаний с локальными проблемами. Необходима большая гибкость организации систем научных исследований с тем, чтобы наука и междисциплинарность могли лучше служить потребностям общества.

37. Для обеспечения качества и целостности высшего образования профессорско-преподавательский состав должен иметь возможность для научных исследований и получения знаний. Академическая свобода является одной из фундаментальных ценностей, которые необходимо защищать в сегодняшней меняющейся и нестабильной глобальной среде.

38. Высшие учебные заведения должны определить области научных исследований и обучения, которые могут обеспечить решение проблем, связанных с благосостоянием населения, и создать прочную основу для развития науки и технологии в регионах.

39. Системы знания коренных народов могут расширить наше понимание возникающих проблем; высшая школа должна создавать взаимовыгодные партнерские отношения с общинами и гражданским обществом для содействия обмену и передаче соответствующих знаний.

40. В условиях растущего недостатка ресурсов заинтересованные стороны должны активизировать использование электронных инструментов и библиотечных ресурсов для поддержки преподавания, обучения и научных исследований.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АФРИКЕ

41. Всемирная Конференция по высшему образованию 2009 году уделила особое внимание проблемам и возможностями придания нового импульса высшему образованию в Африке – важнейшему инструменту развития этого континента.

42. Участники Парижской Конференции приветствовали рекомендации Дакарской региональной подготовительной конференции (ноябрь 2008 года) и отметили прогресс, достигнутый после Всемирной конференции по высшему образованию 1998 года – особенно, рост приема в высшие учебные заведения. Они акцентировали необходимость про-

тивостоять возникающим сегодня вызовам, таким как гендерное и расовое неравенство, проблема академической свободы, утечка умов и неготовность выпускников к выходу на рынок труда. Участники Конференции подчеркнули настоятельную необходимость новой динамики высшего образования в Африке, его комплексной перестройки с тем, чтобы существенно повысить его значимость и способность реагировать на политические, социальные и экономические реалии африканских стран. Придание нового импульса высшему образованию может стать одним из путей борьбы с недостаточным развитием и бедностью в Африке. Это потребует большего внимания к высшему образованию и научным исследованиям, чем уделялось в африканских странах последние одиннадцать лет. Высшее образование в Африке нуждается в хорошем управлении, основанном на надежной подотчетности и прочных финансовых принципах.

43. Стимулом развития качества высшего образования и сферы научных исследований в Африке станет вузовское, национальное, региональное и международное сотрудничество. Вот почему необходима стратегическая ориентация в направлении создания / укрепления такого сотрудничества. Африканские страны с хорошо развитыми системами высшего образования должны делиться со странами, имеющими менее развитую систему. Мы должны сделать африканское высшее образование инструментом региональной интеграции.

44. Развитию сферы высшего образования в Африке будет способствовать создание механизма обеспечения качества на региональном уровне. В этой связи мы призываем к скорейшему осуществлению инициативы Ассоциации африканских университетов – при поддержке ЮНЕСКО, по стимулированию создания национальных, субрегиональных и региональных систем обеспечения качества. Широкая реализация Арушской Конвенции о взаимном признании дипломов, сертификатов и степеней будет способствовать мобильности сотрудников и студентов в африканской зоне высшего образования. Особую роль в содействии интеграционным процессам в Африке играет Панафриканский университет.

45. Доступ: Для удовлетворения быстро растущего спроса на высшее образование и научные исследования в Африке необходима дифференциация высших учебных заведений: от исследовательских университетов до политехнических институтов и технических колледжей с разнообразными программами в каждом вузе. Это будет отвечать интересам различных типов учащихся и позволит удовлетворить потребности страны. Растущий спрос на высшее образование не может быть удовлетворен только традиционной очной формой обучения. Необходимо использовать другие подходы к обучению, такие как открытое и дистанционное обучение и онлайн-обучение, особенно в таких областях, как непрерывное образование для взрослых и подготовка преподавателей.

46. Актуальность учебных программ: Ряд областей знания, имеющих ключевое значение для диверсификации экономики африканских стран, не получают должного внимания. Это сельское хозяйство, добыча природных ресурсов, охрана окружающей среда, системы знаний коренных народов и энергия. Особое внимание к высшему образованию в этих областях будет способствовать росту конкурентоспособности экономики африканских стран.

47. Финансирование: образование остается общественным благом, тем не менее необходимо стимулировать частное финансирование. Прилагая все усилия для увеличения государственной поддержки высшего образования, нужно также признавать, что государственные средства ограничены и могут быть недостаточны для такого быстро развивающегося сектора. Необходимо искать другие формулы и источники финансирования, особенно на основе модели государственно-частного партнерства.

48. Студенты должны получить голос в управлении высшим образованием на всех уровнях.

49. Участники конференции выразили глубокую признательность ряду стран и организаций за их постоянную поддержку развития высшего образования в Африке. Они также одобрили обязательства, взятые на себя в этой сфере рядом новых партнеров, в частности, Китаем, Индией и Республикой Корея. Участники конференции приветствовали конкретные предложения Африканского банка развития, Африканского союза и ассоциаций университетов – в частности, Ассоциации африканских университетов (ААУ), Агентства франкофонских университетов и Ассоциации университетов Содружества (АКС) – по проблемам управления и моделям предоставления высшего образования.

50. Участники высоко оценили особое внимание, которое на данной конференции ЮНЕСКО уделила проблемам Африки.

ПРИЗЫВ К ДЕЙСТВИЯМ: ГОСУДАРСТВА-ЧЛЕНЫ ЮНЕСКО

51. Государства-члены в сотрудничестве со всеми заинтересованными сторонами должны на системном и институциональном уровне выработать политику и стратегии, которые бы позволили:

- a) сохранить и, если возможно, увеличить инвестиции в высшее образование для обеспечения качества и равенства возможностей и для поддержки диверсификации высшего образования и способов его финансирования;
- b) обеспечить надлежащие инвестиции в высшее образование и научные исследования с учетом растущих ожиданий и потребностей общества;
- c) создавать и укреплять соответствующие системы обеспечения качества и регулирующие механизмы с участием всех заинтересованных сторон;
- d) увеличить масштабы подготовки преподавателей – с отрывом и без отрыва от производства – по программам, которые позволяли бы им готовить студентов к жизни ответственных граждан;
- e) поощрять доступ, участие и успехи женщин в высшем образовании;
- f) гарантировать равный доступ для недопредставленных групп, таких как рабочие, малоимущие, меньшинства, люди с ограниченными возможностями, мигранты, беженцы и другие уязвимые группы населения;
- g) разрабатывать механизмы борьбы с негативными последствиями утечки умов при одновременной поддержке мобильности академического персонала и студентов;
- h) поддерживать более активное региональное сотрудничество в области высшего образования, способствующее развитию и укреплению регионального высшего образования и научных исследований;
- i) обеспечить наименее развитым странам и малым островным развивающимся государствам возможность воспользоваться преимуществами глобализации и способствовать укреплению сотрудничества между ними;
- j) обеспечить достижение целей равенства возможностей, качества и успеха путем развития более гибких траекторий обучения и более широкого признания предшествующего обучения и опыта работы;
- k) повысить привлекательность научной карьеры путем соблюдения прав и обеспечения надлежащих условий труда профессорско-преподавательского состава в соответствии с Рекомендациями 1997 года по статусу преподавательских кадров высших учебных заведений;

- l) обеспечить активное участие студентов в академической жизни, гарантируя свободу выражения мнений и право на организацию, создавать надлежащие службы поддержки студентов;
- m) предпринимать всесторонние действия для борьбы с «фабриками степеней» на национальном и международном уровнях;
- n) развивать более гибкие и организованные исследовательские системы, которые бы стимулировали развитие науки и междисциплинарность и служили бы обществу;
- o) обеспечить лучшую интеграцию ИКТ и поддерживать открытое и дистанционное обучение с целью удовлетворения растущего спроса на высшее образование.

Призыв к действиям: ЮНЕСКО

52. Добившись значительного прогресса в обеспечении всеобщего начального образования, в своих программах и бюджетах на будущее ЮНЕСКО должна подтвердить приоритет высшего образования. Выполняя эту задачу, ЮНЕСКО, в рамках своих функций лаборатории идей, катализатора международного сотрудничества, информационного центра, «законодателя» нормативов, вдохновителя и участника наращивания потенциала должна:

- a) оказывать содействие в разработке долгосрочных, устойчивых стратегий высшего образования и научных исследований, которые бы отвечали согласованным на международном уровне целям развития и национальным / региональным потребностям;
- b) обеспечивать платформы для диалога и обмена опытом и информацией по вопросам высшего образования научных исследований и содействовать наращиванию потенциала в формировании политики высшего образования и научных исследований;
- c) содействовать правительствам и высшим учебным заведениям в решении международных проблем в области высшего образования путем:
 - дальнейшего внедрения нормативно-правовых инструментов, в частности нового поколения региональных конвенций о признании квалификаций и Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (1997 год);
 - продолжающейся работы по наращиванию потенциала в области обеспечения качества в высшем образовании развивающихся стран;
 - укрепления международного сотрудничества в области педагогического образования во всех регионах, особенно в Африке в рамках инициативы TTISSA (подготовка преподавателей учителей в странах Африки к югу от Сахары);
 - содействия передаче знаний посредством сети UNITWIN и кафедр ЮНЕСКО, в сотрудничестве с другими учреждениями, для наращивания потенциала в достижении согласованных на международном уровне целей, таких как поставлены в программах Образование для всех, Цели развития тысячелетия (ЦРТ) и в Десятилетиях Организацией Объединенных Наций.
- d) поощрять международную мобильность и обмены студентами и персоналом, одновременно вырабатывая стратегии борьбы с негативными последствиями «утечки мозгов».
- e) расширять участие студентов в форумах ЮНЕСКО и обеспечивать поддержку глобального диалога студентов;

- f) обеспечить исполнение решений Всемирной конференции по высшему образованию 2009 года. Для этого необходимо: выявлять наиболее важные проблемы и приоритеты для принятия незамедлительных действий; осуществлять мониторинг тенденций, реформ и новых явлений; содействовать региональной интеграции и научному сотрудничеству путем поддержки создания и развития приоритетных областей высшего образования и научных исследований в регионах и укрепления региональных подразделений ЮНЕСКО в сотрудничестве с существующими сетями.
- g) укрепить и расширить Целевую группу ЮНЕСКО АДЕА по вопросам высшего образования в Африке, в состав которой входят основные партнеры и доноры, с тем чтобы обеспечить эффективную реализацию решений Всемирной Конференции по высшему образованию и перейти от слов к делу.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.2. ТЕНДЕНЦИИ В ГЛОБАЛЬНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: МОНИТОРИНГ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

*ДОКЛАД, ПОДГОТОВЛЕННЫЙ ДЛЯ ВСЕМИРНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ЮНЕСКО
ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ 2009 ГОДА*

ФИЛИП ДЖ. АЛЬТБАХ, ЛИЗ РАЙСБЕРГ, ЛОРА РАМБЛИ

***TRENDS IN GLOBAL HIGHER EDUCATION:
TRACKING AN ACADEMIC REVOLUTION***

*A REPORT PREPARED FOR THE UNESCO 2009 WORLD CONFERENCE
ON HIGHER EDUCATION, PHILIP G. ALTBACH, LIZ REISBERG, LAURA E. RUMBLEY*

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

СОДЕРЖАНИЕ*

Основные положения

Предисловие

Список сокращений

1. ВВЕДЕНИЕ

Глобальные социально-экономическое окружение. Революция массификации. Условия для неравенства. Рейтинги. Противоречие между общественным и личным благом. Революция в частном секторе и приватизация. Исследовательский университет и исследовательская среда. Студенты и учебные программы. Противоречия изоморфизма. Профессия преподавателя. Информационные и коммуникационные технологии. Заключение.

2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Концепции и определения. Основные проявления глобализации и интернационализации. Возможности, вызовы и риски.

Возможности

Вызовы

Риски

Заключение

3. ДОСТУП И РАВЕНСТВО

Массификация и неравномерность роста приема в мире.

Что означает доступ? География. Бóльшая доступность, чем кажется на первый взгляд. Конструктивные действия позитивной дискриминации, квоты и программы резервирования мест. Показатели завершения высшего образования. Стоимость и финансирование. Преподавание и поддержка более разнообразного студенческого контингента. Заключение.

4. КАЧЕСТВО, ПОДОТЧЕТНОСТЬ И СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ

Определение качества. Процесс обеспечения качества. Ограничения национальных программ. Управление мобильностью. Оценка квалификации. Растущий фокус на резуль-

* Русский перевод содержит сокращенную версию доклада, в т.ч. отсутствуют список литературы, статистические таблицы, сведения об авторах и др. (Прим. науч. редактора).

таты. Слишком много игроков. Международное подтверждение и рейтинги. Наращивание потенциала. Влияние переговоров о свободной торговле. Заключение.

5. ФИНАНСИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мировые тенденции в финансировании высшего образования. Строгая экономия в высшем образовании. Политические решения по расходной части. Политические решения по доходной части: распределение затрат. Конкурирующие и непреложные общественные потребности. Заключение.

6. ЧАСТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРИВАТИЗАЦИЯ

Рост: региональные аспекты. Виды частного высшего образования.

Учебные заведения для определенных категорий лиц. Элитные и полуэлитные учебные заведения. Учебные заведения, демпфирующие спрос. Коммерческий сектор.

Приватизация. Заключение.

7. ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ И КРИЗИС ПРОФЕССИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Рост числа профессионалов, работающих с неполным днем или с неполной неделей. Ухудшение квалификации. Недостаточная компенсация. Бюрократизация профессуры. Глобальный академический рынок.

8. СТУДЕНТЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Демографические изменения. Диверсификация студенческого контингента. Преобразования высших учебных заведений / систем. Востребованность. Распределение затрат. Глобализация и интернационализация. Заключение.

9. ОБУЧЕНИЯ, ПРЕПОДАВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ

Преподавание в традиционном университете. Факторы, преобразующие университетское преподавание.

Соотношение общественное благо – личное благо. Новые учебные программы и изменение смысла и целей образования. Конкуренция и взаимодействие между обучающей и исследовательской деятельностью.

Преподавание как ответственность вуза. Подходы к обучению студентов на базе результатов. Заключение.

10. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Основные термины и определения. ИКТ в высшем образовании. ИКТ: обещания и просчеты. Поставщики и методы дистанционного образования. Дистанционное образование – возможности и преимущества. Риски и проблемы дистанционного образования. Основные идеи на будущее. Заключение.

11. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экономика знаний. Общесистемная политика и научно-исследовательские университеты.

Стратегия распределения средств и иерархия.

Тенденции в области организации фундаментальных исследований и НИОКР. Связь университет-промышленность. Исследования и обучение в университете: реформа и

расширение последипломного образования. Исследования и профессия преподавателя. Заключение.

12. СВЯЗИ УНИВЕРСИТЕТ-ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Роли, связанные с научными исследованиями.

Лицензирование интеллектуальной собственности. Стартап- и спинофф-компании¹. Исследования, финансируемые промышленностью. Консультирование.

Роли, связанные с образованием.

Роль выпускников. Модель «учеба–работа» и студенческие проекты. Предпринимательское образование. Обучение руководящих работников и профессиональное развитие.

Деятельность, связанная с культурой.

Вузовские процессы «стирания границ».

Разработка политики и процессов. Административная поддержка. Внутренняя организационная структура. Внешние посредники, такие как научные парки.

Заключение.

13. БУДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ

Изменение моделей приема. От поступления к завершению образования. Диверсификация. Приватизация и финансирование. Новые технологии. Забота о качестве. Борьба за «душу» высшего образования. Профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерства. Заключение.

Список литературы.

Приложение: Статистические таблицы:

Таблица 1. Валовые показатели охвата.

Таблица 2. Прием в высшую школу.

Таблица 3. Студенты-женщины в высшей школе

Таблица 4. Ожидаемая продолжительность школьного обучения.

Таблица 5. Международная мобильность студентов по принимающим странам.

Таблица 6. Государственные расходы на высшее образование в % от общего объема государственных расходов на образование.

Таблица 7. Преподаватели высшей школы с полным и неполным рабочим днем.

Таблица 8. Расходы на НИОКР.

Сведения об авторах.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Академическая революция, происходящая последние полвека в высшем образовании, отмечена преобразованиями, беспрецедентными по своим масштабам и разнообразию. Осмыслить этот продолжающийся и динамичный процесс, когда он находится в самом разгаре, – непростая задача. Однако можно утверждать, что события ближайшего прошло-

¹ *Spin-off company* – новая или дочерняя компания (побочная или отпочковавшаяся) – вновь образованная компания после раскола прежней на ее основе или новая компания, образованная, например, университетской исследовательской группой.

Startup company – вновь созданная, успешно стартовавшая (запускаемая) компания, как правило, термин используется по отношению к компаниям, работающим в области высоких технологий, ассоциируется с высоким ростом, высокими рисками и высокими потенциальными прибылями на инвестиции (*Прим. переводчика*).

го хотя бы не столь драматичны, как в XIX-м веке, когда появление исследовательских университетов сначала в Германии, а затем в и других странах в корне изменило характер университетов по всему миру. Академические изменения конца XX– начала XXI века являются более обширными из-за своего глобального характера и количества учреждений и людей, которые ими затронуты.

Настоящий доклад посвящен анализу изменений, которые произошли после Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 1998 года. Многие из обсуждаемых в данном докладе тенденций уже были рассмотрены в 1998 году, однако, в последнее десятилетие они заметно усилились. Здесь мы рассмотрим основные двигатели изменений и их влияние на высшее образование.

В докладе подробно анализируется то, каким образом высшее образование отвечает на вызов массивности. Явление массивности неизбежно и включает в себя большую социальную мобильность для растущего сегмента населения, новые модели финансирования высшего образования, все более диверсифицированные системы высшего образования в большинстве стран, часто общее снижение академических стандартов и другое. Как и многие другие тенденции, анализируемые в настоящем докладе, массивность не является новым этапом, однако, сегодня, на стадии углубления революции, идущей в высшем образовании, она должна рассматриваться иначе. На первом этапе системы высшего образования прилагали все усилия, чтобы только справиться со спросом и удовлетворить потребность в расширении инфраструктуры и преподавательского корпуса. Последнее десятилетие эти системы начали бороться с последствиями многообразия и обратили внимание на подгруппы, не вовлеченные в высшее образование или не получающие его должным образом.

В начале XXI века высшее образование стало конкурирующим. Во многих странах студенты должны конкурировать за дефицитные места в университетах, и практически везде поступление в лучшие вузы стало более сложным. Университеты борются за статус и рейтинг, а также за финансирование из государственных или частных источников. Хотя конкуренция всегда была силой академической среды и позволяет добиться превосходства, она может нанести ущерб традиционным академическим ценностям, миссии и сообществу.

Последствия глобализации

Глобализация – ключевая реальность XXI века – уже серьезно повлияла на высшее образование. Мы определяем глобализацию как реальность, создаваемую все более интегрированной мировой экономикой, новыми информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), появлением международной сети знаний, растущей ролью английского языка и другими силами, не зависящими от академических институтов. Интернационализация – это различные меры и программы, осуществляемые университетами и правительствами в ответ на глобализацию. Они обычно включают в себя отправку студентов на учебу за границу, создание филиала – кампуса за рубежом или участие в некотором межведомственном партнерстве.

Университеты всегда были чувствительны к международным тенденциям и в определенной степени действовали в рамках более широкого международного сообщества академических институтов, ученых и исследователей. Однако реалии XXI века увеличили значение глобального контекста. Возрастание роли английского языка как основного языка научной коммуникации является беспрецедентным с того времени, когда латынь домини-

ровала в академическом мире средневековой Европы. Информационные и коммуникационные технологии создали универсальные средства мгновенной связи и облегчили научные коммуникации. В то же самое время эти изменения привели к тому, что серверы публикаций, базы данных и другие ключевые ресурсы оказались принадлежащими сильнейшим университетам и некоторым многонациональным компаниям, расположенным почти исключительно в развитых странах мира.

Одни считают, что воздействие глобализации на высшее образование предлагает новые захватывающие возможности, поскольку образование и научные исследования больше не замыкаются национальными границами. Другим эта тенденция представляется посягательством на национальную культуру и независимость. Очевидно, что правы и те и другие. В условиях, когда, как минимум, 2,5 млн студентов, многочисленные ученые, степени и университеты свободно перемещаются по земному шару, международное сотрудничество и соглашения становятся настоящей необходимостью. Тем не менее достичь соглашения, например, по международным критериям и стандартам для правильной оценки незнакомых иностранных квалификаций, очень сложно.

Интернационализация очень заметна на региональном и международном уровнях. Наиболее яркие примеры участия международного сообщества на этом уровне – Лиссабонская стратегия и Болонский процесс в Европе, привлечший более 40 стран к добровольному участию в создании Европейского пространства высшего образования. Лиссабонская стратегия и Болонский процесс стали ориентиром для аналогичных усилий в других регионах мира (ENLACES в Латинской Америке, разработка стратегии гармонизации в Африканском Союзе, Брисбенское коммюнике об инициативе двадцати семи стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обсуждения, проведенные министрами образования Юго-Восточной Азии).

В последнее десятилетие огромными темпами растет число программ и высших учебных заведений, которые действуют на международном уровне. В качестве примера можно привести Катар, Сингапур и Объединенные Арабские Эмираты, которые смело поддерживают интернационализацию как один из вопросов национальной политики: они пригласили престижные зарубежные университеты открыть свои локальные кампусы с тем, чтобы расширить доступ местному студенчеству и сформировать «узлы» высшего образования для этих регионов. Однако для беднейших стран мира и для наиболее ограниченных в ресурсах учебных заведений возможности для действий на международном уровне очень невелики.

Последние несколько десятилетий возросло неравенство между национальными системами высшего образования, а также внутри стран. Для академического мира всегда было характерно наличие центров и периферий. Самые сильные университеты, получившие свою репутацию благодаря выдающимся исследованиям и высокому качеству образования, служат центрами. Африканским университетам, например, чрезвычайно сложно приобрести положение в глобальном высшем образовании – они практически не входят в мировые рейтинги и рейтинг-таблицы вузов, и их вклад в мировой объем научных исследований составляет весьма небольшой процент.

Растет напряженность отношений «центр–периферия». Развивающиеся страны часто хотят, чтобы наравне с университетами мирового класса «в центре» были и обычные университеты. Свой вклад в эту напряженность вносят рейтинги учебных заведений и программ на степень. Международные рейтинги оказывают предпочтение университетам, которые используют английский язык в качестве основного языка обучения и научных ис-

следований, предлагают большой спектр дисциплин и программ и имеют серьезное финансирование исследований от правительства или из других источников. Эти рейтинги не свободны от методологических проблем, однако, широко используются, имеют влияние и не показывают никаких признаков исчезновения.

Качество и центральное положение университета или академической системы в огромной степени определяется благосостоянием стран и университетов. Это ставит развивающиеся страны в весьма невыгодное положение, а большинство академических систем оказывается перед серьезной дилеммой: возросший прием и необходимость поддержки лучших исследовательских университетов.

Явление массификации

Многие из ключевых преобразований последних десятилетий явились ответом на массовый спрос. Экспансия высшего образования была обусловлена переходом к постиндустриальной экономике, ростом сферы услуг и экономики знаний.

Первой страной, достигшей массовости высшего образования, стали Соединенные Штаты Америки, где в 1960 году в послесреднем образовании участвовало 40% возрастной когорты. Хотя в некоторых развивающихся странах образование по-прежнему получают менее 10 процентов возрастной группы, почти все страны существенно увеличили свои показатели участия. Быстрый рост отмечался сначала в Западной Европе и Японии в 1980-х годах, а затем в развитых странах Восточной Азии и странах Латинской Америки. Продолжают дальнейший рост Китай и Индия – на сегодня крупнейшая и третья по величине в мире академические системы соответственно.

Во всем мире процент возрастной когорты в третичном образовании вырос с 19% в 2000 году до 26% в 2007 году, причем наиболее заметный рост отмечался в странах со средневысоким и высоким уровнями доходов. Сегодня в мире около 150,6 млн. студентов высших учебных заведений, примерно на 53% больше, чем в 2000 году. В странах с низким доходом участие в третичном образовании возросло лишь незначительно, с 5% в 2000 году до 7% в 2007 году. Африка южнее Сахары имеет самый низкий показатель участия в мире (5%). В Латинской Америке прием составляет менее половины приема в странах с высоким уровнем дохода. Получение образования требует значительных личных затрат, в среднем составляющих 60% от ВВП на душу населения (Рис. 1.2.1).

Неравенство доступа

Несмотря на множество политических инициатив последних лет, расширение участия в высшем образовании помогло не всем слоям общества в равной степени. Недавнее сравнительное исследование 15 стран показывает, что несмотря на более широкое вовлечение, привилегированные классы сохранили свои относительные преимущества почти во всех странах.

Предоставление высшего образования всем слоям населения страны означает преодоление социального неравенства, глубоко уходящего корнями в историю, культуру и экономическую структуру, которые влияют на способность человека к конкуренции.

Географическое положение, неравное распределение богатства и ресурсов – все это создает неблагоприятные условия для определенных групп населения. Так, например, участие в высшем образовании ниже среднего по стране, как правило, характерно для населения, проживающего в отдаленных или сельских районах, а также для коренного населения.

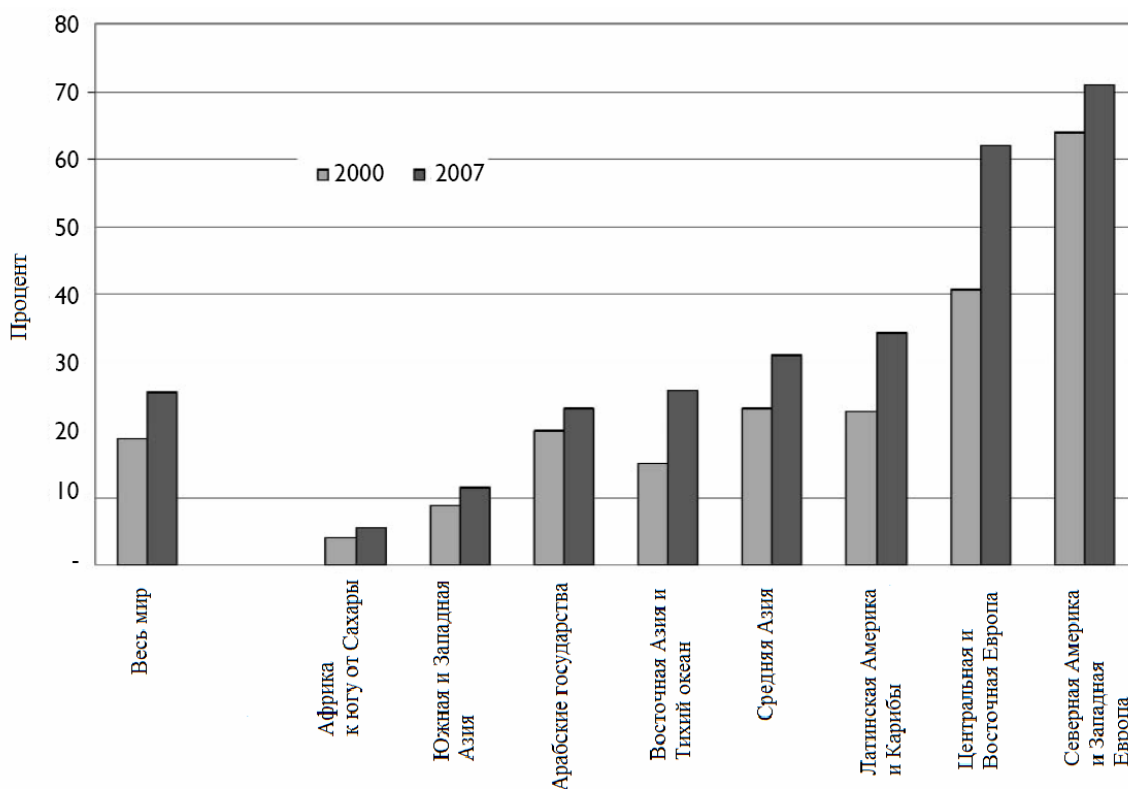


Рис. 1.2.1. Брутто-коэффициент охвата третичным образованием по географическим регионам, 2000 и 2007 гг.

Примечание: Данные включают всех студентов на послесреднем уровне образования (ISCED4, 5 и 6)

Рядом правительств приняты меры, направленные на расширение доступа. Министерство образования Мексики инвестировало в развитие дополнительных образовательных услуг в находящемся в невыгодном положении районах, что принесло определенный успех: 90 процентов студентов – первые в своей семье, кто получает высшее образование, 40% живут в экономически депрессивных районах. Инициативы в Гане, Кении, Уганде и Объединенной Республике Танзании по снижению вступительных требований для женщин позволили увеличить их прием. Индийское правительство обязывает университеты резервировать места для представителей «социально и экономически отсталых классов». Несмотря на небольшое улучшение, участие низших каст, сельского населения и мусульман отстает от участия населения в целом, при этом низшие касты, как правило, обучаются на менее дорогих программах. В Бразилии законодательство предписывает университетам резервировать места для инвалидов и студентов-афро-бразильцев.

Даже в странах с высоким охватом высшим образованием сохраняется неравенство: в США представители меньшинств по-прежнему отстают по уровню участия. Общинные колледжи сделали высшее образование более доступным, однако исследования показывают, что вероятность последующего перехода студентов этих колледжей на четырехгодичные программы на степень в значительной мере определяется социально-экономическим положением семьи студента, независимо от их расы или этнической принадлежности.

Огромным препятствием на пути к высшему образованию остается стоимость обучения. Там, где обучение бесплатное, студенты должны нести косвенные расходы, такие как расходы на проживание, и нередко потерю дохода. Стипендии, субсидии и / или программы кредитования способны в определенной степени решить проблему, но не могут сами

по себе устранить экономические барьеры. Боязнь долгов является серьезным сдерживающим фактором для студентов из малоимущих семей. Схемы возврата кредитов в зависимости от дохода (когда план погашения кредита привязан к заработкам после окончания вуза) широко распространены в Австралии, Новой Зеландии и Южной Африки, но по-прежнему наиболее привлекательны для студентов из среднего и нижнего среднего класса. Мексика реализует кредитные программы, открывающие доступ к частному сектору для более широкого круга семей. В Чили введена новая кредитная программа, ориентированная на студентов из семей с низкими доходами.

Рост студенческой мобильности

Более 2,5 млн студентов учатся за пределами своих стран. Оценки показывают, что к 2020 году это число возрастет до 7 миллионов. Одним из наиболее заметных аспектов глобализации является мобильность студентов (рис. 1.2.2). Поток иностранных студентов является отражением национальных и институциональных стратегий, а также личных решений студентов во всем мире.

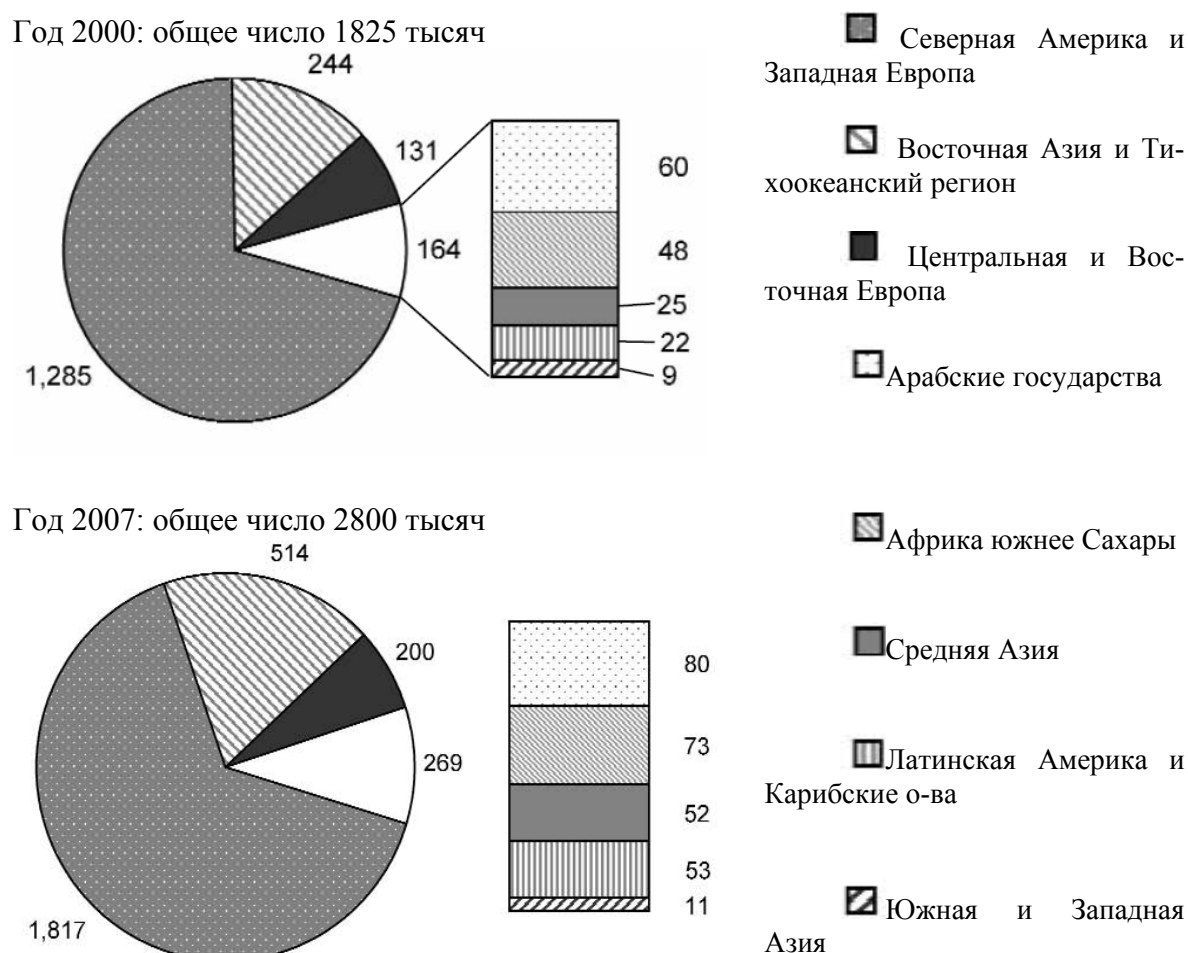


Рис. 1.2.2. Количество международных мобильных студентов по регионам назначения, 2000 и 2007 гг.

Международная мобильность студентов включает в себя два основных потока. Первый – это студенты из Азии, поступающие в основные академические системы Северной Америки, Западной Европы и Австралии. Такие страны, как Великобритания, Австралия и Канада скорректировали свои визовые и иммиграционные требования для привлечения

иностранных студентов, что в значительной степени мотивируется желанием сохранить экономическую конкурентоспособность и получить финансовые выгоды за счет привлечения большого числа иностранных студентов, полностью оплачивающих свое обучение. Второй поток – это мобильность внутри Европейского Союза в рамках различных программ ее поддержки. В глобальном масштабе международная мобильность студентов во многом отражает феномен Юг-Север.

Университеты и академические системы разработали собственные стратегии, позволяющие им пользоваться преимуществами новой глобальной среды и привлекать иностранных студентов. Некоторые университеты в неанглоязычных странах ввели у себя программы на английском языке для привлечения студентов из других стран. Университеты установили партнерские связи с учебными заведениями в других странах с целью организации предложения степеней и академических программ, ведения научно-исследовательских проектов и сотрудничества в различных направлениях. Филиалы кампусов, оффшорные академические программы и франшизные соглашения для академических степеней – это лишь несколько проявлений такой стратегии интернационализации.

Серьезнейшая проблема, которая стоит перед высшим образованием – как сделать международные возможности равно доступными для всех. Студенты и ученые, которые пользуются новыми возможностями глобализованной среды высшего образования, это, по большей части, представители богатейших или иным образом социально привилегированных слоев населения. Если нынешние тенденции интернационализации сохранятся, то распределение богатства и таланта в мире будет и дальше страдать перекосами.

Преподавание, обучение и учебные программы

Доступ к высшему образованию – это больше, чем «вход в дверь». Подлинный прогресс зависит от уровня завершения этого образования для всех групп населения. Данных по этому показателю недостаточно, однако, ясно, что растущее многообразие студенчества заставляет вводить в действие новые системы академической поддержки и новаторские подходы к педагогике. Исследования показывают, каким образом университетское преподавание влияет на привлечение студентов в аудитории. В Мексике созданы новые «межкультурные университеты», фундаментом которых являются философия, культура, языки и история коренного населения. Разнообразие студенческого контингента также способствовало увеличению популярности многих профессионально-ориентированных программ и учебных заведений, особенно в сфере бизнеса и информационно-коммуникационных технологий.

Хотя и трудно сделать глобальное обобщение, но задача большинства вузов в большинстве стран сегодня – меньше учить базовым дисциплинам и предлагать больше профессиональных программ более широкому кругу студентов, чем прежде. Вопросы, касающиеся учебных программ и целей высшего образования, особенно актуальны в развивающихся регионах, где формирующаяся рыночная экономика требует не только специалистов, подготовленных для научно-технических профессий, но и сильных лидеров, которые обладают широким знанием, творческим потенциалом, легко адаптируются и способны дать всестороннюю этическую оценку социальному развитию.

Обеспечение качества, подотчетность и квалификационные структуры

Обеспечение качества высшего образования стало приоритетным вопросом политической повестки дня во многих странах. Послесреднее образование должно готовить выпускников с новыми навыками, широкой базой знаний и набором компетенций, позволяющих им

стать частью более сложного и взаимозависимого мира. Учреждения по всему миру пытаются определить эти цели в терминах, понятных и общих для всех стран и культур. Глобализация, региональная интеграция и постоянно растущая мобильность студентов и ученых вызвали крайнюю необходимость международно признанных стандартов, действующих между странами. Взрывной рост и традиционных вузов, и новых поставщиков образования ставит новые вопросы относительно стандартов качества. Вполне естественно, что «потребители» образования (учащиеся, родители, работодатели) требуют какую-либо сертификацию высших учебных заведений и присуждаемых ими квалификаций. Механизмы установления международной сопоставимости новы и почти не оттестированы.

Хотя качество является многомерной концепцией, в большинстве стран мира создана модель оценки высшего образования. В отличие от моделей прошлого в основе новой модели лежит оценка экспертами, а не оценка правительственными структурами. Высшее учебное заведение все чаще оценивается по отношению к установленной им самим миссии, а не по отношению к некоторой вузовской модели, которая определена регулирующим органом. Во многих случаях регулирующая функция многих государственных и полугосударственных учреждений превращается в функцию аттестации. Все больший акцент делается на «результаты» высшего образования – эксперты по оценке ищут новые данные и показатели, демонстрирующие, что студенты достигли определенных целей как результат своего образования. Так, например, основными темами начатого в 2006 году проекта ОЭСР «Оценка результатов обучения в высшей школе» являются: взаимодействие между студентами и преподавателями, карьерные ожидания, завершение образования и успех в поиске работы.

В условиях, когда студенты и программы легко перемещаются через границы, сопоставимость квалификаций образования стала ключевым вопросом международных дискуссий. При поддержке ЮНЕСКО были подготовлены соглашения, по которым подписавшие их страны должны следовать общей политике и практике для облегчения мобильности студентов в каждом регионе. Отражением успешной интеграции высшего образования в Европе путем создания общей структуры степеней и квалификационных рамок структур является Болонский процесс. Его цель – обеспечение единообразия и качества высшего образования в Европе при одновременной поддержке прозрачности, мобильности, трудоустраиваемости и студентоцентрированного обучения. В 2000 году Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования объединила под своей эгидой национальные учреждения обеспечения качества в европейском регионе и создала важный форум с целью привлечения стран-членов к участию в транснациональных проектах по обеспечению качества.

Другие организации пытаются координировать свою деятельность по обеспечению качества на международном уровне, многие при поддержке Всемирного банка. Сегодня схемы обеспечения качества признаны основополагающей частью высшего образования, однако, необходима интеграция национальных, региональных и международных усилий. Для содействия этому диалогу ЮНЕСКО в партнерстве с Всемирным банком начали Глобальную инициативу по обеспечению качества, в которой примут участие представители многих региональных и международных сетей.

В условиях множества вариантов послесреднего обучения, предлагаемых новыми поставщиками, часто очень трудно отличить настоящие высшие учебные заведения от «фабрик» дипломов и степеней, где документы об образовании можно приобрести за деньги. Вот почему безотлагательно необходимы международные механизмы обеспечения качества

ва. ЮНЕСКО запустила онлайн портал с ссылками на источники информации, помогающей гражданам отличать легитимные документы и вузы от фальшивых.

Финансирование высшего образования и дебаты «общественное благо – личное благо»

Высшее образование все чаще видится одной из основных движущих сил экономического развития. Налоговые поступления правительства не успевают за стремительным ростом расходов на высшее образование. Увеличение числа студентов стало серьезной проблемой для систем, где высшее образование традиционно бесплатно или в значительной степени субсидируется. С финансовой точки зрения такая модель больше не жизнеспособна, из-за чего системы вынуждены коренным образом реструктурировать «социальный контракт» между высшим образованием и обществом в целом. Родители и / или студенты все в большей степени несут бремя платы за обучение и других плат. Плата за обучение вводится даже в Европе – давнем оплоте бесплатного государственного высшего образования.

Традиционно послесреднее образование рассматривалось как *общественное благо*, вклад в общественное развитие, который осуществляется путем просвещения граждан, укрепления человеческого капитала, поощрения гражданского участия и активизации экономического развития. Последние несколько десятилетий в высшем образовании все чаще видят *личное благо*, служащее интересам частных лиц, и это подразумевает, что учебные заведения и их студенты должны нести значительную часть расходов на послесреднее образование. Дефицит финансирования в связи с массификацией означает также, что системы и учреждения высшего образования должны сами получать все больший процент своих доходов. Усиление дебатов «общественное благо – личное благо» связано не только с финансовыми проблемами массификации, но и с расширяющейся политической тенденцией к приватизации услуг, некогда предоставляемых государством. Растущая необходимость усилий по возмещению расходов, повышение платы за обучение и связи между университетом и промышленностью отвлекают от традиционной социальной роли и функции служения высшего образования, которые являются важнейшими для современного общества. Некоторые университеты оказывают спонсорскую помощь издательствам, журналам, театральным труппам, некоммерческим радио-и телевизионным станциям, а также служат ключевыми интеллектуальными центрами. Эти функции особенно важны в странах со слабой социальной и культурной инфраструктурой и недостатком институтов, способствующих развитию свободных дискуссий и диалога.

Рост во всем мире частного высшего образования и модели финансирования сектора высшего образования имеют важные последствия для студентов и общества. Существующие тенденции ведут, как правило, к усилению экономии в университетах и других учреждениях послесреднего образования (переполненные аудитории, устаревшие библиотечные фонды, меньшая поддержка научной работы преподавателей, ухудшение состояния зданий, сокращение профессорско-преподавательского состава, утечка мозгов вследствие отъезда за границу наиболее талантливых представителей профессорско-преподавательского состава). Наиболее серьезная нехватка средств отмечается в странах к югу от Сахары, однако, эта проблема сохраняет остроту во всех развивающихся странах и странах с переходной экономикой.

В ответ на финансовые трудности университеты и национальные системы пытаются искать решения в плане оптимизации стоимости и спроса. Первое – увеличение размера

классов и нагрузки преподавателей, замена штатных преподавателей на обходящихся менее дорого совместителей – трудноосуществимо, проблематично с академической точки зрения и вызывает активный протест.

Политические решения в части доходов включают совместное несение расходов – как правило, речь идет о плате за обучение и «сборов с пользователей» на проживание и питание. Плата за обучение была введена в странах, где высшее образование было ранее бесплатно или почти бесплатно (Китай в 1997 году, Соединенное Королевство в 1998, Австрия в 2001). Во многих странах, прежде всего в странах Африки южнее Сахары, значительно увеличились расходы студентов на жизнь. В странах с переходной экономикой, в Азии и во многих странах Африки сокращены студенчески гранты и стипендии. В ряде стран, в частности, в Японии, Республике Корея, Филиппинах, Индонезии, Бразилии и других государствах Латинской Америки, а также в странах Восточной Азии сохранившийся государственный сектор очень невелик и носит элитарный и избирательный характер. Значительная часть расходов на расширенное участие перекладывается на родителей и студентов путем стимулирования растущего частного сектора высшего образования

Для поиска путей поддержания качества предоставления высшего образования с надлежащими условиями доступа для студентов, отвечающих требованиям, необходимо тщательное планирование с учетом краткосрочных и долгосрочных потребностей.

Революция в частном секторе

Рост частного высшего образования во всем мире стал одним из самых заметных событий последних нескольких десятилетий. Сегодня около 30% приема в вузы в мире приходится на частный сектор. Хотя частное высшее образование существовало во многих странах и традиционно было преобладающим в таких странах Восточной Азии, как Япония, Республика Корея и Филиппины, в большинстве стран оно составляло лишь небольшую часть высшего образования в целом. Сегодня частные высшие учебные заведения – многие коммерческие или квази-коммерческие – представляют собой наиболее быстро растущий сектор во всем мире. В Индонезии, Японии, Филиппинах и Республике Корея прием в частные вузы составляет более 70% общего приема (рис. 1.2.3). В Мексике, Бразилии и Чили в частном секторе в настоящее время обучается более половины студенческого контингента. Стремительно растет число частных университетов в Центральной и Восточной Европе, странах бывшего Советского Союза, а также в Африке. Частный сектор занимает заметное место в Китае и Индии, растет интерес к нему в Африке. Ближний Восток и Северная Африка осуществляют прием в частные учебные заведения, а в Египте, Иордании, Ливане и других странах на горизонте появляются американские университеты.

Таблица 1.2.1

Прием в частные высшие учебные заведения

	<i>0–10%</i>	<i>> 10 <35%</i>	<i>> 35 <60%</i>	<i>> 60 <85%</i>
Развивающиеся страны	Куба, Южная Африка	Египет, Кения	Индия, Малайзия	Бразилия, Индонезия
Развитые страны	Германия, Новая Зеландия	Венгрия, США	(нет)	Япония, Республика Корея

В целом частный сектор «демпфирует» спрос, предлагая высшее образование студентам, которые не удовлетворяют требованиям государственных учебных заведений или не могут быть приняты в другие вузы из-за нехватки мест. Разумеется, существуют элитные

частные университеты, однако, в целом, частный сектор обслуживает массовую клиентуру и не рассматривается как престижный. С юридической точки зрения, некоммерческие вузы образуют небольшой подсектор высшего образования, однако, во всех развивающихся регионах отмечается его заметный рост. Управление сектором осуществляется, как правило, на основе бизнес-модели, когда власть и полномочия сосредоточены у правления и у руководителей, профессорско-преподавательский состав не имеет больших полномочий или влияния, а студенты рассматриваются в качестве потребителей.

Родственной тенденцией является приватизация государственных университетов. В таких странах, как Австралия и Китай, перед университетами было поставлено требование покрывать свои эксплуатационные расходы путем получения собственных доходов. Помимо платы за обучение государственные университеты пытаются получать доход от исследовательских фондов, от продажи связанных с университетом товаров, от предоставления консультационных и исследовательских услуг и от связей между университетами и промышленностью. В некоторых случаях такие источники финансирования приводят к коммерциализации учебных заведений, что входит в противоречие с традиционной ролью университетов.

Профессия преподавателя

Профессия преподавателя испытывает сильнейшее напряжение. Нередко необходимость реагировать на вызовы массификации вызывает снижение нормального уровня квалификации профессорско-преподавательского состава. Можно утверждать, что почти половина университетских преподавателей имеют степень лишь бакалавра (в Китае докторскую степень имеют не более 9% преподавателей, в Индии – 35%). Большое число преподавателей университетов в развивающихся странах имеют только степень бакалавра, количество преподавателей, занятых неполный день или неделю, также возросло во многих странах, особенно в Латинской Америке, где до 80% профессуры работает неполный рабочий день. Зачастую университеты нанимают на неполный рабочий день профессоров, являющихся штатными преподавателями в других учебных заведениях (Китай, Вьетнам, Уганда). Распространена практика, когда преподаватели государственных университетов помогают укомплектовывать штаты в растущем частном секторе высшего образования путем совместительства. Различия в зарплате между странами весьма велики, что способствует миграции умов в страны, где платят больше. Недавнее изучение зарплат профессорско-преподавательского состава в 15 государствах показывает, что преподаватели, работающие полный день, могут прожить на свою зарплату, но едва ли их заработок намного больше, чем средний по стране. Рост числа последиplomных программ¹ был определен в качестве приоритетной задачи во всем мире, однако, процесс идет медленно из-за большого спроса на базовые курсы.

Академический рынок труда носит все более глобальный характер: многие тысячи профессоров и преподавателей пересекают границы для назначения на должности всех уровней. И снова основной поток идет в направлении Юг-Север, при этом особенно большую пользу притока ученых из многих стран, включая Европу, получает Северная Америка, куда они стремятся в поисках более высокой зарплаты. «Утечка мозгов» из развивающихся стран в некоторой степени изменила свой характер. Ученые, которые покидают свои страны, сегодня имеют больше контактов со странами происхождения и из-за рубежа сотрудничают с коллегами на родине. Тем не менее, академическая миграция по-прежнему

¹ Т.е. программ, дающих право на получение степени повышенного уровня: магистерской, докторской и др. (*Прим. переводчика*).

наносит ущерб развивающимся странам. Ряд стран, например, Сингапур, страны Персидского залива, некоторые страны Западной Европы, Канада и США осуществляют политику привлечения ученых и исследователей из-за границы.

С точки зрения подотчетности и оценивания, профессура во многом утратила свою автономию. Маятник полномочий в сфере высшего образования качнулся от ученых к менеджерам и чиновникам, что оказало существенное влияние на университет.

Исследовательская среда

Три миссии современного университета – обучение, научные исследования и служение обществу – существуют друг с другом в постоянном конфликте на различных уровнях. Университеты, в той степени, в какой они обладают автономией в разработке своих собственных планов и программ, должны сделать нелегкий выбор в определении приоритетов и распределении ресурсов.

Исследовательские университеты находятся на вершине академической системы и непосредственно участвуют в глобальной сети знаний. Они требуют крупных затрат на создание и содержание. Их объекты, в том числе лаборатории, библиотеки и информационно-технологические инфраструктуры, должны поддерживаться на уровне высочайших мировых стандартов. Осуществление исследований в таких ключевых областях, как информационные технологии и науки о жизни, сегодня имеет важнейшее значение для национальных программ развития и для престижа высших учебных заведений. В последние годы возросла государственная поддержка исследований на базе университетов, что позволило стимулировать исследовательскую деятельность по таким направлениям, как биотехнология и информатика. В государствах Европейского Союза доля расходов высшей школы на НИОКР постоянно росла на протяжении последних нескольких лет. В странах ОЭСР бюджеты финансируют, напрямую или косвенно, 72 процента всех научных исследований. Переход от целевого финансирования расходов на обучение и научные исследования в государственных университетах к конкурсному выделению средств под конкретный проект, покрывающих также расходы на оборудование, лаборатории и библиотеки, способствовал появлению современных исследовательских университетов. Так называемая тройная спираль связей «университет–правительство–промышленность» вызвала важные организационные изменения в университетских стенах. Возникли и стали процветать специальные службы, помогающие создавать новые потоки доходов для университетов. Эти изменения привели к дальнейшей дифференциации вузов (исследовательские, исключительно учебные или учебно-исследовательские).

Растущей проблемой высшего образования и особенно исследовательских университетов является проблема интеллектуальной собственности. Кто владеет знаниями? Кто выигрывает от исследований? Университеты, которые стремятся максимально увеличить доходы, должны обеспечить защиту интеллектуальной собственности – результатов исследований, обещающих патенты, лицензии и прибыль. Эта тема часто высвечивает потенциальные конфликты между теми, кто осуществляет исследования и производит знания, и спонсорами, которые, возможно, пожелают контролировать эти знания и приносимый ими эффект. Сложные, осуществляемые на базе университета исследования, проводятся в условиях, когда существует необходимость и потребность в коммерциализации знаний и одновременно стремление рассматривать производство и распространение знаний как общественное благо.

В развивающихся странах научные и технологические исследования после Второй мировой войны осуществлялись, в основном, при поддержке государства и были сосредото-

точены в государственных исследовательских институтах. Радикальные изменения начались с 1990 года после распада Советского Союза. Однако наиболее впечатляющими стали перемены, произошедшие в Китае, где университетские исследования теперь все больше финансируются по западному образцу. Ряд других развивающихся стран реализует амбициозные планы по повышению масштабов и качества исследовательской деятельности. В 1998 году в Республике Корея принят план «Интеллект Корея 21» по отбору и концентрации научно-исследовательских работ в традиционных ведущих университетах. В Латинской Америке университетские исследования по-прежнему сосредоточены в нескольких крупных высших учебных заведениях. В Бразилии ежегодно присуждается около 10000 докторских и 30000 магистерских степеней – 300% роста за десять лет. Последипломные программы ранжируются с точки зрения их исследовательской эффективности и финансируются соответствующим образом.

Информационные и коммуникационные технологии

Предсказывалось, что информационные технологии, дистанционное образование и другие технологические инновации приведут к исчезновению традиционного университета. С нашей точки зрения, его кончина в ближайшее время не состоится. Да, отмечался глубокий разрыв между использованием новых ИКТ и применением их в качестве рычага для совершенствования качества. Однако сегодня происходят существенные изменения, и это – одна из ключевых составляющих академических преобразований XXI века.

Интернет произвел революцию в переносе и обмене знанием. В большинстве развитых стран мира присутствие ИКТ расширилось в геометрической прогрессии и коснулось практически всех аспектов высшего образования. Электронная почта и онлайн-социальные сети обеспечивают возможности для академического сотрудничества и совместных исследований. Широко распространены, а в некоторых областях играют важную роль электронные журналы. Издатели традиционных книг и журналов все чаще обращаются к Интернету для распространения своих публикаций. Существенные силы набирает распространение открытых образовательных ресурсов, обеспечивающих свободный доступ к курсам, учебным программам и педагогическим методам, отсутствующим на местах.

Более глубоким последствием данной тенденции является то, что она усугубляет раздел между «имущими» и «неимущими». Во многих развивающихся странах новые технологии часто считаются ключом к расширению доступа к высшему образованию. Однако применение ИКТ вызывает существенные трудности и затраты с точки зрения аппаратного, программного обеспечения, технической поддержки, обучения и постоянного обновления. Некоторые части мира, особенно Африка, в недостаточной мере обеспечены высокоскоростным доступом в Интернет. Отставание беднейших стран мира становится все большим, поскольку производство и распространение информации осуществляется по таким технологическим траекториям, доступ к которым этих стран ограничен или вообще отсутствует.

Дистанционное образование представляет собой область с огромным потенциалом для систем высшего образования во всем мире, стремящихся удовлетворить потребности растущего и меняющегося студенческого контингента. Ландшафт дистанционного обучения изменился благодаря ИКТ, обеспечившим реальный рост числа и типов провайдеров, разработчиков учебных программ, способов предоставления обучения и педагогических инноваций. Крайне трудно подсчитать число студентов, участвующих в дистанционном образовании во всем мире, однако, существование почти 24 мега-университетов,

ряд которых может похвастаться миллионом студентов, – это свидетельство масштабно-сти явления.

На протяжении нескольких десятилетий в этом секторе доминировали крупные «открытые» университеты (Национальный открытый университет Индиры Ганди в Индии насчитывает 1,8 млн человек). Университет Южной Африки (UNISA) претендует на первенство среди учебных заведений дистанционного образования на континенте с его примерно 250 000 студентов. Африканский виртуальный университет работает поверх границ и языковых групп в более чем 27 странах. Привлекательность дистанционного образования можно объяснить его способностью удовлетворить потребности широкого круга учащихся (студентов, находящихся далеко от учебных центров, работающих взрослых, женщин, которые пытаются сочетать семейные обязанности с учебой), в том числе лиц, находящихся в заключении. Этот вид предоставления образования сопряжен с различными рисками и вызовами, наиболее сложный из которых – обеспечение качества.

Взгляд в будущее: демография и последствия экономического кризиса

Цель данного доклада о тенденциях в мировом высшем образовании – дать представление об основных проблемах и контекстуальных факторах, которые сформировали характер высшего образования в последнее десятилетие, а также показать перспективы на ближайшее будущее. Стоит подчеркнуть тот факт, что, хотя многие из этих тенденций не являются новыми, мы сегодня сталкиваемся с последствиями наших курсов действий, не распознанными в нужный момент.

Демография будет оставаться движущей силой развития и реформирования в ближайшие десятилетия. Закономерности и географический охват будут меняться, но основная суть сохранится. В 2008 году Организация экономического сотрудничества и развития определила несколько ключевых демографических тенденций на период до 2030 года. Некоторыми ключевыми элементами являются:

- численность студентов и системы высшего образования будут продолжать расширяться. Лишь в немногих странах произойдет сокращение числа студентов;
- женщины составят большинство студенческого контингента в наиболее развитых странах. Существенно расширится их участие в высшем образовании во всем мире;
- студенческий контингент станет более разнообразным – с большим количеством иностранных студентов, студентов старших возрастных категорий, студентов, обучающихся неполный день, и других типов студентов;
- социальная база высшего образования продолжит расширяться. В то же время будет оставаться неясным, как это расширение повлияет на равенство образовательных возможностей для разных социальных групп;
- позиции и политика в отношении доступа к высшему образованию и самосознание уязвимых групп населения будут меняться и займут одно из основных мест в национальных дискуссиях;
- профессия преподавателя станет более международно-ориентированной и мобильной, но ее структура по-прежнему будет определяться в соответствии с национальными условиями;
- роль профессии преподавателя и деятельность в ее рамках станут более диверсифицированными и специализированными и будут регулироваться разными формами трудовых договоров.
- для многих развивающихся стран постоянно растущая потребность в вузовских преподавателях будет означать, что их общая квалификация, в настоящее время

довольно низкая, может существенно не улучшиться, и поэтому во многих странах сохранится опора на сотрудников, работающий неполный рабочий день или неполную рабочую неделю.

Мы живем сегодня в условиях глубокого экономического кризиса, последствия которого для общества в целом и для высшего образования в частности пока неясны. Многие страны и университеты будут испытывать финансовые проблемы, имеющие серьезные последствия в краткосрочной и, возможно, в среднесрочной перспективе, хотя кризис скажется на разных странах по-разному, затронув одни из них меньше, чем другие. Текущие оценки показывают, что в наибольшей степени пострадают некоторые наименее развитые страны. Последствий кризиса могут быть следующими:

- Научно-исследовательские университеты, скорее всего, столкнутся с существенным урезанием бюджетов, поскольку правительства не смогут обеспечить ресурсы, необходимые для их дальнейшего развития. Во многих случаях средства будут в первую очередь выделяться на то, чтобы избежать резкого сокращения приема в высшую школу
- В странах, где имеются программы студенческих кредитов в государственном или частном секторах, могут серьезно ограничить возможности их получения и повысить процентные ставки по кредитам.
- Система столкнется с необходимостью ввести или увеличить плату за обучение для студентов.
- Практика снижения издержек во многих университетах приведет к ухудшению качества. Увеличится число преподавателей, занятых неполный рабочий день или неполную рабочую неделю, возрастет наполняемость классов, возможно принятие и других дополнительных мер.
- Среди вероятных кризисных мер – «замораживание» приема на работу, строительства новых объектов, совершенствования информационных технологий, приобретения книг и журналов.

Никто не знает, насколько глубок будет кризис и как долго он продлится. Однако большинство экспертов сомневаются в быстром восстановлении экономики. Поэтому вполне вероятно, что высшее образование вступает в период значительных сокращений. Нет сомнений, что высшее образование вступает в период беспрецедентного со времен Второй мировой войны кризиса, и последствия этого пока неясны.

Мы убеждены в центральном месте высшего образования во всем мире и в необходимости сильных и энергичных учреждений послесреднего образования для поддержки экономики знания и для предоставления знаний, обеспечивающих социальную мобильность и экономический прогресс, жизненно важные для обществ по всему миру.

Роль высшего образования как общественного блага сохраняет свою принципиальную важность и должна всячески поддерживаться. Мы особо акцентируем это в настоящем докладе, поскольку данный аспект высшего образования легко игнорируется в погоне за доходами и престижем.

Многочисленные и разнообразные функции высшего образования являются основным ключом к благополучию современного общества, но такое расширение его роли создает значительные сложности и множество новых проблем. Понимание расширенной роли высшего образования в глобализованном мире является первым шагом к конструктивному решению проблем, которые неизбежно возникнут на горизонте. Одной из серьезнейших проблем остается неравномерное распределение человеческого капитала и финансовых

средств, что позволяет одним странам в полной мере пользоваться новыми возможностями, в то время как другие отстают все больше и больше.

1. ПРЕДИСЛОВИЕ

Заключение

Цель данного доклада о тенденциях в мировом высшем образовании – дать представление об основных проблемах и контекстуальных факторах, которые сформировали характер высшего образования в последнее десятилетие, а также показать перспективы на ближайшее будущее. В предисловии даются краткий обзор и контекст этих проблем. Стоит подчеркнуть тот факт, что хотя многие из этих тенденций не являются новыми, сегодня мы сегодня сталкиваемся с их последствиями и должны противостоять им.

Роль высшего образования как общественного блага сохраняет свою принципиальную важность и должна всячески поддерживаться. Мы особо акцентируем это в настоящем докладе, поскольку данный аспект высшего образования легко игнорируется в погоне за доходами и престижем.

Многочисленные и разнообразные функции высшего образования являются основным ключом к благополучию современного общества, но такое расширение его роли создает значительные сложности и множество новых проблем. Понимание этих факторов и более широкой роли высшего образования в глобализованном мире являются первым шагом к конструктивному решению проблем, которые неизбежно возникнут на горизонте.

2. ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Заключение

Глобализация оказала огромное влияние на высшее образование за последнее десятилетие, и интернационализация стала основным ответом на это явление. Если исключить какие-либо серьезные непредвиденные обстоятельства, способные нарушить нынешние тенденции, международное измерение высшего образования сохранит свою актуальность и будет занимать еще более важное место в повестке дня вузов, а также национальных и региональных систем высшего образования во всем мире. Интернационализация открывает множество новых и интересных возможностей для сотрудничества в рамках академической сферы и может быть мощным инструментом совершенствования качества и инновационной деятельности по разным направлениям. В то же время дорогостоящая, быстро меняющаяся, конкурентная глобальная среда высшего образования чревата различными серьезными рисками и проблемами, нуждающимися в разрешении. Как и многие другие аспекты высшего образования, явление интернационализации разворачивается на фоне присущих современному миру неравенства и несправедливости. Понимание и использование преимуществ интернационализации, при одновременной минимизации рисков и затрат, имеет решающее значение для продвижения вперед.

3. ДОСТУП И РАВЕНСТВО

Заключение

За последнее десятилетие участие в системе высшего образования значительно выросло. Хотя наибольший рост произошел в более богатых государствах, повышение численности студентов происходило повсеместно и, очевидно, в интересах всех слоев общества. Удовлетворение вызывает почти равное участие женщин в системе высшего образования во многих странах.

Опыт показал, что одно лишь расширение доступа к высшему образованию не решает проблему социальной справедливости. Высшие учебные заведения должны обеспечивать условия для успешного завершения учебы, среди которых новые услуги, инновационная педагогика, схемы финансирования, карьерное консультирование и др. Для успешного включения (инклюзии) требуются стратегии формирования уважительного отношения к различным культурам, представители которых учатся вместе.

Все более очевидно, что доступ к высшему образованию неотделим от целого ряда других социально-экономических вопросов. Простые решения не подходят для сложных проблем. В конечном итоге, равноправное участие в высшем образовании всех секторов общества неразрывно связано с образовательными, социальными и экономическими условиями за пределами высшей школы. Необходимо увеличить процент получивших среднее образование. Успех на послесреднем уровне (например, в высших учебных заведениях) слишком часто связан с доходом и с родительскими образованием и профессией.

Следует решить проблему стоимости образования таким образом, чтобы обеспечить возможность поступления и обучения малообеспеченным студентам. Даже студенты, поступившие в бесплатные государственные вузы, сталкиваются с расходами, которые могут стать непреодолимым препятствием для успешного получения послесредней степени. Доступные кредиты не обязательно устраняют финансовые барьеры. Студенты из малообеспеченных семей неохотно берут на себя риск задолженности и чаще отказываются от такого дохода для целей обучения. Чтобы устранить проблему стоимости обучения как одного из препятствий к участию в высшем образовании, необходимо искать творческие решения.

В докладе Блума и др. (2005) (Bloom, et al) подчеркивается, что расширение доступа к высшему образованию не даст преимуществ людям и обществу без надлежащего макроэкономического развития, которое бы гарантировало возможность продуктивной работы для выпускников. Это исследование носит ограниченный характер, однако, показывает, что неравенство в отношении уязвимых групп населения может сопровождать их и на рынке труда.

Практически любые инициативы государств по расширению участия недопредставленных групп населения выявляют дополнительные проблемы. Как и в случае других аспектов продолжающейся революции в сфере высшего образования, цель обеспечения доступа для всех групп населения сегодня кажется менее дерзкой, чем десятилетие назад, но в процессе ее достижения обнаруживается вся глубина и широта возникающих проблем. Расширение доступа к высшему образованию только для мужчин или только для женщин можно считать лишь частичным успехом, если это не будет частью более крупной и далеко идущей стратегии социально-экономического развития.

4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА, ПОДОТЧЕТНОСТЬ И СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ

Заключение

Обеспечение качества высшего образования стало приоритетным пунктом политической повестки дня во многих странах. Вначале государства спешили создавать соответствующие учреждения, разрабатывать стандарты, процедуры и графики. Многие страны все еще находятся на этой ранней стадии проектирования и реализации. Страны же с большим опытом пытаются сегодня преодолеть глубокие проблемы и трудности обеспечения качества в высшем образовании. Разнообразие, безусловно, значительно обогатило возможности высших учебных заведений и студентов, но в то же время стало огромной проблемой с

точки зрения установления соответствующих стандартов или критериев, по которым можно было бы сравнивать вузы или страны.

Растущее движение в поддержку качества сопряжено как с рисками, так и с определенными преимуществами. Международная практика (часто сформированная в Северной Америке и Европе) оказывает влияние на разработку схем обеспечения качества везде, однако, не всегда оказывается максимально полезной для оценки высшего образования в развивающихся странах. На местах процесс должен сосредоточиться на реалистичных задачах и адекватных целях. В противном случае обеспечение качества быстро станет политическим или бюрократическим процессом, ценность которого ограничена.

От качества высшего образования зависит многое – будь то общественное или личное благо. Но качеству по-прежнему трудно дать определение и, следовательно, сложно его измерить. Кроме того, понятие качества в разном окружении будет иметь разный смысл.

Послесреднее образование должно готовить выпускников с новыми навыками, широкой базой знаний и набором компетенций, которые позволили бы им войти в сложный и взаимозависимый мир. Учреждения по всему миру пытаются определить это в терминах, понятных и являющихся общими для всех стран и культур.

Начиная с 1980-х годов, во всем мире велись активные дискуссии о поисках новых путей информирования всех заинтересованных сторон о том, что качество действительно оценивается и контролируется. Результатом стал бурный рост числа новых учреждений, а также ошеломляющее количество новых сокращений – INQAANE, GIQAC, ENQA, ECA, EQAR, QAA, CHEA, NOQA¹ – среди прочих.

Сегодня схемы обеспечения качества приняты в качестве основной составляющей предоставления высшего образования, однако, усилия, предпринимаемые на национальном, региональном и международном уровнях, необходимо объединить. Важнейший вопрос для продвижения вперед – не приведет ли такая интеграция к господству «Северной» модели обеспечения качества, которая не учитывает многообразие условий высшего образования в мире. Необходимость международного сотрудничества очевидна, но реальный диалог только начинается.

5. ФИНАНСИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Финансирование высшего образования в первом десятилетии XXI века находится под влиянием двух явлений. Во-первых, высшее образование играет все более важную роль для экономики, людей и обществ, стремящихся к демократии и социальной справедливости. Во-вторых, его стоимость заметно растет. Массификация, вызванная демографическими процессами, и высокий процент молодых людей, оканчивающих среднюю школу и желающих получить высшее образование, увеличивают удельные затраты на обучение и исследования. Общие затраты растут такими темпами, за которыми не в состоянии угнаться потоки государственных доходов в большинстве стран. Это очень важная тенденция, учитывая, что в большинстве стран мира некоторые, если не все, расходы на высшее образование традиционно покрывались за счет государственных доходов.

Такое развитие событий вызвало бы проблемы даже при самых благоприятных условиях. Однако нынешний глобальный экономический кризис усугубляет финансовые про-

¹ Международная сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании; Глобальная инициатива по обеспечению качества; Европейская сеть по обеспечению качества; Европейский консорциум по аккредитации; Европейский регистр агентств по обеспечению качества; Агентство по обеспечению качества; Совет по аккредитации высших учебных заведений; Скандинавское агентство по обеспечению качества.

блемы в высшем образовании во всем мире. Ситуация характеризуется замедлением экономического роста во многих развивающихся странах, сокращением экономики в странах с высоким уровнем дохода, а также «резким ужесточением условий кредитования». «Последовавший за скачком цен на продовольствие и топливо» и быстро распространившийся по всему миру через тесно взаимосвязанные торговые и банковские каналы, кризис «скорее всего, приведет к снижению государственных доходов и возможностей правительств решать задачи в области образования, здравоохранения и гендерной политики» (Всемирный банк, 2008). Хотя масштабы, природа и продолжительность кризисного состояния в разных странах различны, высшее образование во всем мире, безусловно, ощущает на себе его негативные последствия.

Мировые тенденции в финансировании высшего образования

В основе данного анализа находятся восемь тенденций. Каждая из них имеет свои экономические, политические и социальные корни, а также свои последствия. Изменяясь в зависимости от контекста, они формируют условия для повсеместной строгой экономии и принятия политических решений в области высшего образования. Этими тенденциями являются:

1 Развитие в большинстве стран экономики, основанной на знании: высшее образование все чаще рассматривается как один из главных двигателей экономического прогресса. В странах с более широким распространением инновационных систем безусловно признается важнейшая роль высшего образования в развитии передовых знаний.

2 Растущий спрос на высшее образование со стороны отдельных лиц и семей для своих детей: это увеличение спроса может далеко превышать возможности, которые способна предложить экономика знаний, приводя к росту числа безработных и частично занятых выпускников колледжей и университетов. С другой стороны, темпы роста спроса на высшее образование отчасти обусловлены ужесточившейся конкуренцией за хорошую работу и тем, что работодатели используют квалификации высшего образования в качестве средства отбора при назначении на лучшие должности.

3 Удельные затраты, или затраты на одного студента, растут быстрее, чем уровень инфляции: этот рост усугубляется увеличением числа студентов, из-за чего в большинстве стран совокупные затраты на высшее образование повышаются вне зависимости от уровня инфляции.

4 Отставание государственных налоговых поступлений от быстро растущих расходов на высшее образование. Это вызвано проблемами большинства экономик с введением эффективного и прогрессивного налогообложения, а также усилением конкуренции со стороны других политических и социальных потребностей общества.

5 Рост глобализации: среди прочего, глобализация обуславливает как увеличение спроса на высшее образование, так и недостаточность государственных доходов для его поддержки. Причиной снижения налоговых поступлений государства является перенос производства и капитала в страны с более дешевой рабочей силой и низкими налогами.

6 Рост практически во всех странах использования неналоговых доходов, известного как разделение затрат, когда родители и / или студенты все в большей степени несут бремя оплаты обучения и других сборов, что позволяет высшему образованию получать более высокие доходы. Платное обучение появляется в Европе, которая долгое время оставалась оплотом бесплатного государственного высшего образования, и все чаще его можно встретить в бывших коммунистических или социалистических странах. Плата за обучение вызывает идеологическое и политическое неприятие даже там, где ее место в общих расходах, кото-

рые несут родители и/или студенты, сравнительно невелико. Это «взрывная тема» в широком политическом противоборстве, порождаемом неспособностью правительств удовлетворить потребности всего населения.

7 Увеличивающаяся роль финансовой помощи: схемы кредитования студентов чрезвычайно важны и экономически наиболее эффективны для сохранения доступа и участия в высшем образовании в условиях роста расходов родителей и студентов.

8 Рост либерализации экономики, то есть ориентация на свободный рынок и частный сектор. Либерализация заставляет многие правительства отвечать на финансовые проблемы высшего образования путем корпоратизации и приватизации государственных университетов, внедрения новых инструментов государственного управления бюджетами и финансированием государственных университетов (Amaral и др, 2003; Herbst, 2007), а также путем поддержки частных колледжей и университетов.

Произошедший за последние десятилетия подъем частного высшего образования во всем мире является значительным событием, а модели финансирования в этом секторе имеют большое значение для всех заинтересованных сторон, включая студентов и общество в целом. В большинстве случаев частные высшие учебные заведения зависят от доходов в виде платы за обучение. Зависимость от оплаты означает, что эти колледжи и университеты должны чрезвычайно внимательно управлять своим студенческим контингентом и расходами и что зачастую они материально неспособны выдержать неожиданный спад численности студентов. Кроме того, они нередко ориентированы только на те группы населения, которые могут платить за обучение. Это может «усилить классовое или другое расслоение общества» (Altbach, 1999, p. 5).

В мире есть примеры других, помимо платы за обучение, источников финансирования частных высших учебных заведений. Там, где частные университеты могут находиться в собственности отдельных лиц или семей (например, в Колумбии, Республике Корея и Японии), личное богатство владельца (владельцев) может быть существенным финансовым ресурсом для таких учреждений. Особый случай представляют собой США, где частные учебные заведения получают значительные финансовые пожертвования от выпускников, а также от индивидуальных и корпоративных доноров. Американские студенты аккредитованных частных колледжей и университетов могут получать государственную поддержку в форме федеральных студенческих грантов и кредитов. Государственная поддержка частного высшего образования обеспечивается в Индии и в меньшей степени в таких странах, как Филиппины и Япония (Altbach, 1999). В своей массе, однако, частные вузы во всем мире сами отвечают за формирование своих ресурсов (Altbach, 1999). Действительно, активное получение прибыли сегодня является важнейшей деятельностью в корпоративном и коммерческом секторах высшего образования, которые за последнее десятилетие заметно выросли в самых разных контекстах.

Политические решения по доходной части: разделение затрат

Пополнение доходов в качестве альтернативы сокращению затрат и как предпочтительный путь к финансовой состоятельности может происходить в форме предпринимательской деятельности вузов и преподавателей – продажи специализированного и востребованного на рынке обучения или знания, сдачи в аренду университетских активов или коммерческого использования результатов исследований. Другой способ пополнения доходов – кампании по сбору пожертвований, адресованные выпускникам и другим донорам. Но наиболее жизнеспособным и потенциально выгодным оказывается разделение затрат. Этот тер-

мин обозначает перенос – хотя бы частичный – бремени расходов на высшее образование с государства, т.е. налогоплательщиков, на родителей и/или студентов. (Johnstone, 1986, 2004, 2006)¹. Разделение затрат – это одновременно и констатация факта, что расходы на высшее образование распределяются между заинтересованными сторонами, но также и отсылка к политике выведения некоторых из этих затрат из сферы ответственности (иногда практически исключительной) государства.

Разделение затрат связано, прежде всего, с платой за обучение и «пользовательскими сборами», в частности, на проживание и питание. Однако изменение политики в сторону увеличения совместного несения расходов может принимать различные формы:

1 Установление платы за обучение (там, где высшее образование было ранее бесплатным или почти бесплатным), как это имело место в Китае в 1997 году, в Великобритании в 1998 году и в Австрии в 2001 году.

2 Введение специального сегмента платного обучения при сохранении бесплатного высшего образования для принимаемых в соответствии с правилами и пользующихся государственной поддержкой студентов: такая двухсегментная с точки зрения оплаты обучения схема сохраняет правовой и политический феномен бесплатного высшего образования, одновременно обеспечивая возможность получения некоторого нового дохода. Сохранение статус-кво «бесплатного высшего образования» особенно важно (и часто закреплено в конституции или в рамочном законе) во многих странах с переходной экономикой, таких как Россия, большинство стран восточной и центральной Европы, бывшие республики Советского Союза, а также страны Восточной Африки с их наследием африканского социализма.

3 Резкое повышение платы за обучение (там, где плата в государственном секторе уже существует): сдвиг в сторону большего разделения затрат требует, чтобы рост платы, вносимой студентами и/или родителями, опережал рост расходов вуза с тем, чтобы доля государства или налогоплательщиков была сокращена. Так с недавних пор делается в большинстве штатов в Америке и в большинстве провинций в Канаде.

4 Применение «пользовательских сборов», или сборов на возмещение расходов на ранее обеспечиваемое государством или вузом (и в значительной степени субсидируемое) жилье и столовые. Это происходит в большинстве стран, в том числе практически во всех странах с переходной экономикой и особенно в странах к югу от Сахары, где субсидируемые расходы на проживание в одно время поглощали значительную часть бюджетов высшего образования. В Швеции, Норвегии, Финляндии и Дании, где высшее образование остается «бесплатным», расходы студентов идут исключительно на покрытие стоимости жизни. Стоимость жизни в этих странах очень высока, и расходы на нее не «разделяются» ни налогоплательщиками, ни (по крайней мере, официально) родителями. Скорее, их несут в основном или полностью сами студенты, главным образом, в форме студенческих кредитов (расходы на которые частично разделяются с налогоплательщиками в виде возмещаемых субсидий).

5 Отмена или сокращение студенческих грантов и стипендий: вариантом этой стратегии иногда является «замораживание» уровня грантов или ссуд, либо сохранение их неизменными в условиях общей инфляции, которая сокращает их реальную стоимость. Это начало происходить с некогда щедрыми грантами в Великобритании (которые впоследствии были вообще отменены) и произошло со стоимостью стипендий в большинстве стран

¹ Д. Брюс Джонстоун «Сокращение финансирования высшего образования: стимулы и ограничения диверсификации доходов» <http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/145372.html> (Прим. переводчика).

с переходной экономикой в бывшем Советском Союзе, в Восточной и Центральной Европе, а также в странах Азии и во многих странах Африки.

6 Повышение эффективности возмещения расходов по студенческим кредитам: в этом направлении возможен ряд мер. Более эффективное возмещение расходов может быть достигнуто путем сокращения субсидий на студенческие кредиты (по аналогии с уменьшением ценности безвозмездных грантов). Другие пути – увеличение процентных ставок, сокращение времени, когда процент не взимается, или сокращение числа кредитов, выплаты по которым прощаются по каким бы то ни было причинам. Эффективное возмещение расходов также может быть достигнуто за счет ужесточения взыскания средств или сокращения случаев неплатежа (например, в США в 1990-е годы).

7 Сокращение государственного сектора бесплатного (или с низкой оплатой) образования и официальное поощрение (и часто некоторое государственное субсидирование) зависящего от платы за обучение сектора частного высшего образования. Некоторые страны, в частности, Япония, Республика Корея, Филиппины, Индонезия, Бразилия и другие страны Латинской Америки и Восточной Азии, избежали значительных государственных расходов на высшее образование, сохраняя небольшой государственный сектор, имеющий элитный и избирательный характер. Большая часть затрат была перенесена на родителей и студентов путем поддержки значительного и растущего сектора частного высшего образования.

Хотя разделение затрат может осуществляться во всех вышеперечисленных формах, введение и / или существенное увеличение платы за обучение обеспечивает наибольший финансовый эффект. Плата за обучение может быть значительной с финансовой точки зрения и фиксированной либо регулярно повышаться для покрытия неизбежно растущих удельных затрат на одного студента. В любом случае, возможно, потребуются предоставление льгот в виде грантов или скидок для сохранения доступности обучения. Кроме того, в отличие от большинства видов предпринимательской деятельности, плата за обучение не отвлекает преподавателей от их основной миссии преподавания. Многие наблюдатели утверждают, что повышение оплаты имеет положительный эффект в виде улучшения качества преподавания и большей адекватности учебных программ, что становится еще одним ключевым преимуществом. Из всех форм разделения затрат плата за обучение, однако, вызывает наибольшее политическое и идеологическое сопротивление и потому стала символом конфликта между теми, кто считает, что государство должно сохранять полностью бесплатное высшее образование, и теми, кто признает неспособность государства обеспечить ежегодный рост доходов и, таким образом, принимает необходимость совместного несения расходов.

Заключение

Растущая плата за обучение и другие формы диверсификации доходов, а также требование подотчетности или институциональной автономии могут быть, в основном, отнесены за счет трех принципиально важных аспектов сегодняшнего мирового высшего образования. Во-первых, практически универсальная производственная функция высшего образования сопровождается ростом удельных издержек. Во-вторых, увеличивающийся спрос на высшее образование во многих ситуациях усиливает этот рост издержек или потребность в доходах. И в-третьих, государственные доходы большинства стран не могут (или по крайней мере вряд ли могут) покрыть растущие расходы, необходимые высшему образованию. Все это сегодня усугубляется глубоким глобальным экономическим кризисом, который вынуждает

сектор высшего образования во всем мире прилагать особые усилия, чтобы иметь возможность удовлетворять текущие потребности и планировать будущую деятельность. Поиск путей поддержания качества высшего образования, доступного для отвечающих требованиям студентов по реальным для них, их семей и других заинтересованных сторон ценам, требует тщательного планирования с учетом краткосрочных и долгосрочных потребностей. Эти усилия будут успешными только в том случае, если будут сочетать в себе гибкость, инновации, творческое сотрудничество между всеми участниками и общую приверженность энергичному и устойчивому сектору высшего образования.

6. ЧАСТНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРИВАТИЗАЦИЯ

Заключение

Несмотря на заметные различия между типами частных высших учебных заведений, можно сделать некоторые обобщения. Очевидно, что будут расти все части этого сектора. Наибольший его рост ожидается в развивающихся странах, хотя и в развитых странах он будет расти. Наиболее быстро растущими являются неэлитные и функционально коммерческие высшие учебные заведения; ожидается рост числа вузов полуэлитного типа, но в меньших масштабах. Потенциал других моделей частного образования менее ясен. Сегодня частное высшее образование не такое, как было 10 или 25 лет назад, и, возможно, не такое, каким оно станет в будущем. Однако многие основные типы и модели сохранятся. Можно почти с уверенностью говорить о дальнейшем росте сектора в абсолютных цифрах и в процентах в общем числе студентов высшей школы.

7. ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ И КРИЗИС ПРОФЕССИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Напряженность, порождаемая растущим спросом на обучение, ограниченностью бюджетов и требованием большей подотчетности, создало неблагоприятные условия для профессии преподавателя во всем мире. Никакой университет не может добиться успеха без высококвалифицированного, преданного делу академического персонала. Ни впечатляющий кампус, ни инновационные учебные программы не обеспечат хороших результатов без выдающихся преподавателей. Высшее образование во всем мире уделяет основное внимание «оборудованию» – зданиям, лабораториям и т. п., за счет «программного обеспечения» – людей, от которых зависит успех любого учебного заведения.

Для лучшего понимания современной профессии преподавателя необходимо рассмотреть статус и условия работы преподавателей в разных странах. Во многих странах эта профессия стареет. В большинстве стран половина или более профессоров приближается к пенсионному возрасту. Готовится слишком мало докторов, чтобы они могли заменить тех, кто оставляет профессию, и многие новые обладатели докторской степени предпочитают работать вне академических кругов. Отсутствие достаточных стимулов для докторского обучения, неопределенность рынка труда для новых докторов, недостаточная финансовая поддержка во многих областях – все это удерживает от поступления на докторские программы и обуславливает отказ многих студентов-докторантов от дальнейшего обучения. Особенно сильно страдают от этого страны с быстро растущими системами высшего образования. Чтобы удовлетворить увеличивающийся спрос на обучение, Вьетнаму, например, ежегодно требуется 12 000 преподавателей, и лишь 10 процентов преподавателей в настоящее время имеют докторские степени. Хотя в развитых странах преподаватели сталкиваются с иными, чем в развивающихся странах проблемами, профессорско-преподавательский состав испытывает значительные трудности повсеместно.

Как и все высшее образование в результате массификации, преподавательская профессия стала дифференцированной и сегментированной. Практически невозможно дать ее целостное описание. Преподаватели в исследовательских университетах обычно имеют докторскую степень и занимают штатные должности с перспективами карьерного роста. Те же, кто работает в университетах иных типов и в других учреждениях послесреднего образования, чаще не имеют высоких академических квалификаций, получают меньшую зарплату, чем их коллеги в исследовательских университетах, преподают больше и, в целом, имеют худшие условия труда. Имеются также существенные различия между странами и между дисциплинами. Как отметил социолог Бертон Кларк, преподаватели занимают «малые миры, разные миры» (Clark, 1987). Самую высокую зарплату имеют преподаватели в более богатых странах, самую низкую – в развивающемся мире. Недавнее исследование показало, что средняя заработная плата преподавателей в Северной Америке и Западной Европе почти в восемь раз выше, чем в Китае и Индии, где она, в свою очередь, выше, чем в некоторых развивающихся странах (Rumbley и др., 2008). Условия труда, структура карьеры, доступ к хорошим лабораториям и библиотекам также существенно различаются как между странами, так и между разными уровнями академической системы внутри одной страны.

Примеры современного состояния преподавательской профессии станут иллюстрацией современных реалий. Эти примеры выбраны, чтобы высветить важнейшие проблемы.

Ухудшение квалификации

Возможно, что почти в половине университетов мира преподаватели имеют только степень бакалавра, хотя никто не знает наверняка. Точно известно другое: число преподавателей растет быстрыми темпами, и возможности для обучения на степень повышенного уровня, равно как и оклады, которые бы стимулировали «лучших и умнейших» влиться в преподавательскую среду, не поспевают за этим ростом. В Китае, крупнейшей академической системе мира, только 9 процентов преподавателей имеют степень доктора (хотя в лучших исследовательских университетах эту степень имеют 70 процентов преподавателей). В Индии 35 процентов профессорско-преподавательского состава имеет докторские квалификации. Во многих странах значительная часть преподавателей имеет степень бакалавра, а некоторые из них не получили даже этой базовой степени. В большинстве развивающихся стран только в самых престижных университетах профессорско-преподавательский состав обладает докторскими степенями – это менее 10 процентов от всего числа преподавателей. Одной из приоритетных задач во всем мире является рост количества дипломных (последипломных) программ, однако процесс увеличения идет медленно из-за огромного спроса на доступ к базовому обучению. А квалифицированные преподаватели, в свою очередь, не готовятся достаточно быстро, чтобы этот спрос удовлетворить.

Недостаточное вознаграждение

Сегодня больше невозможно привлечь лучшие умы в высшую школу. Проблема эта, по большей части, финансовая. Даже до начала нынешнего мирового кризиса зарплаты преподавателей во всем мире отставали от вознаграждения высококвалифицированных специалистов. Теперь же огромные финансовые трудности высшего образования только ухудшат ситуацию. Недавнее исследование зарплат профессорско-преподавательского состава в 15 странах показывает, что преподаватели, работающие полный день, могут прожить на свою зарплату, но едва ли их заработок намного больше, чем средний по стране (Rumbley и др., 2008). Сравнительно немного наиболее квалифициро-

ванных молодых людей получают полноценное образование, требуемое для работы в ведущих университетах.

Хорошо обученные лица часто уходят на более высокооплачиваемую работу по другим профессиям, а в случае развивающихся стран отправляются на преподавательскую или иную работу в Европу или Северную Америку. Хотя «утечка мозгов» представляет собой сложное явление, очевидно, что исход многих наиболее опытных преподавателей, например, из стран к югу от Сахары в Южную Африку, Европу и Северную Америку вызвал серьезные кадровые проблемы в африканских университетах.

Бюрократизация профессуры

Раньше, даже если преподаватели и не получали хорошей зарплаты, они обладали значительной самостоятельностью и сами контролировали свое преподавание, научные исследования и время. Теперь эта ситуация изменилась во многих академических системах и учреждениях. Профессорско-преподавательский состав во многом утратил свою автономию с точки зрения подотчетности и оценивания. Оценивание и другие меры подотчетности требуют много времени и усилий. Требование оценивать академическую продуктивность всех видов является очень важным, даже если большая часть этой работы не поддается или с трудом поддается точному измерению. Серьезной критике подверглись принятые в Великобритании мероприятия по оценке исследований (British Research Assessment Exercises), которые, по мнению многих, искажают академическую работу, придавая излишне большое значение некоторым видам академической продуктивности.

Университеты также стали гораздо более бюрократизированными из-за своей возросшей подотчетности внешним органам. Подотчетность является целесообразной и необходимой для современных академических учреждений и систем и не обязательно враждебна к сообществу ученых. Однако сильный бюрократический контроль может нанести ущерб духу академического сообщества и традиционному участию преподавателей в академическом управлении. Могущество преподавателей, некогда всесильное, а иногда используемое ими для противостояния изменениям, в эпоху подотчетности и бюрократизма уменьшилось. Маятник полномочий в высшем образовании качнулся от академического сообщества к менеджерам и чиновникам, что существенно повлияло на жизнь университета.

Глобальный академический рынок

Так же, как и студенты, преподаватели участвуют в международной мобильности. Точные статистические данные о глобальных потоках академических талантов отсутствуют. Цифры довольно велики. Обычно, преподаватели и ученые из развивающихся стран направляются в Северную Америку, Западную Европу и Австралию. Существуют также значительные потоки из стран к югу от Сахары в Южную Африку, из Южной Азии на Ближний Восток и в Африку, из Египта в богатые арабские страны и из Великобритании в Канаду и США. Основная движущая сила этих потоков – заработная плата, однако, и другие факторы, такие как улучшение условий труда и особенно научно-исследовательской инфраструктуры, возможности для продвижения по службе, академические свободы, могут играть свою роль.

В свое время это явление было названо «утечкой мозгов», но в эпоху Интернета и относительной простоты авиа-перелетов многие ученые, участвующие в международной мобильности, сохраняют тесные контакты со своими странами. Эти диаспоры могут сыграть значительную роль, поддерживая контакт с академическими сообществами своих стран и обмениваясь результатами исследований и опытом. Тем не менее факт остается фактом:

глобальный отток академических талантов наносят ущерб развивающимся странам. Есть некоторые признаки того, что ситуация меняется. Так, например, все больше китайских ученых возвращаются домой после пребывания за границей. Университеты в Сингапуре, Гонконге, Китае и других странах привлекают западных ученых высокой зарплатой и благоприятными условиями труда.

Заключение

Задачи, стоящие перед академической профессией, сложны и в большой степени порождены критикой в ее адрес вообще во многих странах. Некоторые проблемы непосредственно связаны с массификацией высшего образования и с вызванными ею финансовыми и другими трудностями. Не так сложно определить путь к восстановлению престижа профессии преподавателя и, следовательно, к успешным системам высшего образования. Профессия преподавателя должна вновь стать настоящей профессией – с надлежащей подготовкой, вознаграждением и статусом. Это означает, что учебные программы, готовящие обладателей степеней магистра и доктора, должны быть существенно расширены. Погоня за преподавателями-совместителями должна быть прекращена. Вместо этого штат должен быть укомплектован кадровыми преподавателями с соответствующей перспективой карьерного роста. Оклады должны быть достаточными для привлечения талантливых молодых ученых и для сохранения их в профессии.

В дифференцированной академической системе не все преподавателя сосредоточатся на научных исследованиях – типичном золотом стандарте с точки зрения престижа и статуса. Большинство представителей профессорско-преподавательского состава учат, и их рабочая нагрузка должна отражать это. Нельзя вернуться к временам неограниченной автономии и отсутствия какой-либо оценки академической работы. Подотчетность и оценивание могут осуществляться таким образом, чтобы быть адекватными академической деятельности, а не служить карательной мерой.

Позитивным во всей этой истории является то, что все больше преподавателей любят то, чем они занимаются, и испытывают лояльность к профессии. В 1992 году проведенное Центром Карнеги международное исследование академической профессии выявило удивительно высокий уровень удовлетворенности. Глобальный опрос 2008 года «Изменение академической профессии» дал такой же результат. Академический состав демонстрирует преданность преподавательской и научной работе, пользуется автономией, которая позволяет им самим определять свою работу, и любит взаимодействовать со студентами и коллегами. Несмотря на все проблемы, академическая жизнь имеет привлекательные стороны. Задача состоит в том, чтобы политики и общественность снова стали рассматривать профессию преподавателя как основную составляющую успеха высшего образования.

8. ОПЫТ СТУДЕНЧЕСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Заключение

Произошедшее за последние 10 лет изменение численности, характеристик, потребностей и интересов студентов повлияло на высшее образование во всем мире. И в грядущее десятилетие проблемы студенчества потребуют внимания, поскольку присущие этому ключевому участнику черты будут продолжать меняться, прямо и косвенно влияя на объем, сферы охвата, качество и характер высшего образования в глобальном масштабе.

Каким образом можно обеспечить максимальное удовлетворение потребностей растущего и многообразного контингента студентов высшей школы, будет одной из основных задач политиков и вузовского руководства, желающих двигаться вперед.

Необходимость эффективного реагирования на рост численности и диверсификацию студенческого контингента требует особого внимания к личным, вузовским и системным потребностям, а также к местным и глобальным условиям. Студенческий опыт в XXI-м веке будет отличаться более длительным участием в образовании на всем протяжении их жизни, а также более богатым выбором с точки зрения того, что, когда и как изучать. В большинстве стран студенты будут вынуждены все в большей степени финансировать свою учебу из личных средств. Это может негативно сказаться на продолжительности обучения для многих студентов, но может также дать импульс иным и новым видам обучения, поскольку студенты сочетают формальное образование с работой и другой деятельностью. В условиях быстрого роста и развития сектора высшего образования во многих странах и дальнейшего распространения трансграничного образования студенты и их семьи нуждаются в более подробной и полной информации о сравнительных достоинствах различных вариантов обучения. Необходимы новые пути защиты прав студентов и повышения их роли в управлении и принятии решений, чтобы высшее образование во всем мире могло эффективно реагировать на изменяющиеся профили и потребности студенчества.

С глобальной точки зрения, студенчество готово к более сложным, чем когда-либо прежде, вызовам, что на ближайшие годы ставит серьезные проблемы и открывает новые возможности перед сектором высшего образования во всем мире.

9. ПРЕПОДАВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОЦЕНИВАНИЕ

Заключение

За последние 10 лет в некоторых частях мира возникли реальные предпосылки для изменения университетских подходов к преподаванию и обучению. В то же время осуществление этих изменений в различных системах, вузах и дисциплинах связано со значительными проблемами. Традиционные, ориентированные на исследования университеты продолжают существовать и дальше, однако приватизация, массификация и коммерциализация образования заставляют определить приоритеты в преподавании, обучении и оценивании, а также провести изменения, в основе которых лежат надежные знания и проверенные стратегии.

Обучение и научные исследования всегда играли центральную роль в традиционных университетах, хотя престиж, связанный с этими функциями, существенно различался. В современных условиях различия между обучением и научными исследованиями выходят на первый план, но в то же время растет ощущение того, что стратегическая нацеленность систем, вузов и даже отдельных программ на обе эти области может принести существенный выигрыш. Можно утверждать, что вокруг преподавания и научных исследований существует реальная (и весьма сложная) «проблема идентичности», которая в высшем образовании большинства стран до сих пор не разрешена. В практическом плане политические инициативы, цель которых – отнести университеты к категории исследовательских или учебных учреждений и обеспечить соответствующее финансирование, требуют внимательного рассмотрения с точки зрения возможных краткосрочных и долгосрочных последствий подобных стратегий.

Хотя исследования и остаются весьма престижным занятием, преподавание в настоящее время считается основной общественной целью и деятельностью университетов. Чтобы успешно конкурировать на мировом рынке знаний, университеты должны определить приоритеты в преподавании и обучении своих студентов. Острая необходимость улучшить преподавание возникла именно в тот момент, когда вузы в своих действиях и преподаватели в своих решениях все больше могут руководствоваться научными исследованиями в области преподавания и обучения. Университеты, в частности, в Европе, Север-

ной Америке и некоторых частях Австралии, имеют теперь больше возможностей использовать образовательные теории как некий мыслительный инструмент для реализации процедур и стратегий преподавания и оценивания в университетском масштабе, а не на уровне департаментов, как это было раньше. В некоторых вузах по всему миру схемы курсов и методы оценивания все в большей степени базируются на установленных для студентов результатах обучения, а не на передаче содержания курса от преподавателя к студенту. Необходимы дальнейшие серьезные исследования, в частности, направленные на лучшее понимание динамики преподавания и обучения в различных национальных и институциональных контекстах. Эффективная оценка потребностей; разработка адекватных культуре методов, позволяющих максимизировать положительные результаты обучения; поиск путей обеспечения необходимыми материалами и ресурсами наименее привилегированных учреждений и систем высшего образования во всем мире – вот важнейшие пункты повестки дня на ближайшие годы.

10. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Заключение

ИКТ и дистанционное образование являются различными, но тесно взаимосвязанными аспектами высшего образования, которые в течение последнего десятилетия играют все более важную роль в политике и практике послесреднего обучения. Необходимость удовлетворять потребности более крупных и более многообразных студенческих контингентов разными путями и в течение гораздо более длительного периода их жизни оказывает сильное давление на системы и учреждения высшего образования во всем мире. Дистанционное образование уже давно является экономически эффективным и гибким методом вовлечения студентов, не обладающих достаточными ресурсами. ИКТ и связанные с ними технологии значительно расширяют возможности получения послесреднего образования, но одновременно углубляют неравенство внутри стран и между странами.

Инновационные образовательные технологии преобразовали многие вузы во всем мире в академическом и административном планах и наряду с этим создали новые связи и новые пропасти между богатыми и бедными странами и системами высшего образования. Многие восторженные обещания энтузиастов ИКТ – особенно тех, кто предсказывал демократизирующий эффект новых технологий на глобальном уровне – либо не смогли материализоваться за последнее десятилетие, либо были осуществлены не полностью. Введение ИКТ (и извлечение соответствующей выгоды) в системе высшего образования проходило в мире неравномерно, что в значительной степени обусловлено тем же неравенством в ресурсах, которое присуще многим другим аспектам высшего образования. Для того чтобы ИКТ отвечали возложенным на них надеждам, а дистанционное образование было доступным и гибким, как этого ждут от него во многих странах мира, необходимы оценка потребностей, существенное наращивание потенциала (человеческого, материального и экономического), проведение соответствующих исследований и постоянная поддержка со стороны основных заинтересованных сторон.

11. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Заключение

Исследовательская функция высшего образования за последнее десятилетие существенно эволюционировала. За некоторыми заметными исключениями, научно-исследова-

тельская деятельность традиционно осуществлялась вне университетов, но такое положение вещей быстро меняется. Сегодня научные исследования признаются важной социальной ролью университетов, причем речь идет не только о традиционных дисциплинах и научных областях, но и о междисциплинарных и новых областях исследований. Глобальное распространение программ дипломного уровня и прием студентов со степенью делает необходимым акцент на научно-исследовательскую деятельность.

Финансирование научных исследований и исследовательская деятельность являются источниками международного статуса и престижа. Финансовые средства на исследования, как правило, концентрируются в элитных учебных заведениях стран, и в целом – в более богатых государствах. Однако в ряде развивающихся стран приняты амбициозные планы повышения объемов и качества исследовательской деятельности. Среди этих стран – Китай, Республика Корея, Мексика, Бразилия и Чили.

Исследования в большой степени зависят от государственного финансирования. Одновременно активизируются и приобретают важное значение связи между университетами и промышленностью. Это сотрудничество существенно расширяет возможности для финансирования исследований и развития потенциала, и в то же самое время порождает проблемы, связанные с правами интеллектуальной собственности и потоками доходов, которые могут генерироваться коммерческими технологиями. Связь «университет–промышленность» предлагает серьезные варианты развития карьеры для исследователей, которые чаще, чем прежде мигрируют между наукой и промышленностью. Несмотря на это, возможности трудоустройства для исследователей в разных странах не одинаковы. В некоторых ситуациях быстрое увеличение числа исследователей вынуждает многих выпускников занимать должности с краткосрочным контрактом и ограниченными карьерными перспективами.

Растущие необходимость и желание многих университетов сосредоточить больше внимания на научных исследованиях выявили существенные расхождения и напряженность в отношении распределения преподавательских и исследовательских функций внутри вузов. Действительно, эволюция роли исследований в высшей школе вывела на первый план фундаментальные вопросы о миссии, качестве и актуальности, поскольку они имеют прямое отношение к различным заинтересованным сторонам, которые рассчитывают на высшее образование как на путь к удовлетворению основных социальных и экономических потребностей. В ближайшие годы все большему числу вузов, а также национальных и региональных систем высшего образования придется решать проблему поиска надлежащего баланса между обязательной исследовательской деятельностью и другими чрезвычайно важными функциями высшего образования.

12. СВЯЗИ «УНИВЕРСИТЕТ–ПРОМЫШЛЕННОСТЬ»

За последние несколько десятилетий произошло существенное изменение во взглядах политиков на высшее образование. Если раньше высшее образование считалось частью социальной политики, то сегодня оно все чаще рассматривается в качестве важнейшего компонента национальной и региональной экономической политики. В 1980-е годы прошла первая волна перемен, в частности, в США, где был принят закон Бэя-Доула, укрепляющий роль университетов в передаче технологий на основе патентных соглашений. Были также введены различные программы развития отношений «университет–промышленность» на федеральном уровне и на уровне штатов. Сегодня во многих странах имеются подробные системы показателей участия университетов в экономике, а такие страны, как Англия и Шотландия, пошли еще дальше и создали специальные государственные фи-

нансовые потоки на основе таких показателей. Интересно отметить, что понятие «желательного взаимодействия» продолжает меняться.

Во-первых, понятие взаимодействия становится шире, выходя далеко за пределы первоначального лицензирования интеллектуальной собственности (ИС) или создания новых фирм (стартапов). Недавнее исследование ОЭСР показало, что университеты могли бы осуществлять целый ряд функций для регионального экономического развития путем своей образовательной, исследовательской и культурной деятельности (OECD, 2007).

Ключевым вопросом политики сегодня является не узкая проблема, как добиться, чтобы университеты лучше работали с промышленностью, а более широкая: что они могут сделать для инновационного и экономического развития, особенно на местном уровне?

Во-вторых, сегодня различные университеты имеют различные функции, в зависимости от их возможностей и ситуации в промышленности (Lester, 2005; Hatakenaka, 2008). Исследовательские университеты отличаются от вузов, ориентированных на обучение, и сегодня регионы и страны считают важным вклад каждого из этих типов учебных заведений. Университеты в развивающихся странах существенно отличаются от университетов в странах с развитой промышленностью.

В-третьих, университеты больше не должны работать в изоляции, напротив, они воспринимаются как взаимодействующие игроки, которые тесно сотрудничают не только с промышленностью, но с правительством и с обществом. Они являются неотъемлемой частью национальных или региональных инновационных систем (Mowery и Sampat, 2005) и важнейшим компонентом формирующейся тройной спирали, в которой университеты, правительство и промышленность изменяют свои роли путем взаимодействия (Etzkowitz и Leytesdorff, 1997).

Чем вызвано это изменение парадигмы? Источником мощного импульса стал меняющийся глобальный контекст. Продолжающаяся глобализация заставила страны и регионы еще лучше осознавать свою конкурентоспособность. Национальные и региональные правительства чаще полагаются на университеты как на опору своих национальных и региональных инновационных систем, что очень важно для выживания этих систем как экономик знания. Отчасти, изменение парадигмы было вызвано возникшим пониманием того, что новые научные открытия влекут за собой большой объем не выраженного явно знания. Это означает, что не вся научная информация может свободно исходить из университетов посредством публикаций. Важную роль здесь играют прямые контакты с учеными. Значение имеют географическая близость, а также взаимодействие лицом к лицу. Развитию технологических инноваций существенно способствует двусторонний поток: не только научного знания из университетов в промышленность, но и технологического ноу-хау из промышленности в университеты.

Заключение

Во всем мире на высшие учебные заведения возлагаются растущие ожидания в области инноваций и экономического развития. Вузы играют важнейшую роль не только в образовании, но и в научных исследованиях, инновациях, в региональном и экономическом развитии. Продолжающийся глобальный экономический кризис вряд ли изменит эти ожидания, напротив, он может привести даже к их усилению.

13. БУДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ

Настоящий доклад показал, что высшее образование сегодня, как и всегда, по-прежнему определяется тем, кто поступает, кто учит, как производятся и распространяются знания, и своей ролью в обществе. Что изменилось весьма значительно, так это

контекст высшего образования, который характеризуется быстрыми темпами глобализации, повышением мобильности студентов и ученых, движением академических программ и учреждений через границы, огромным влиянием технологий и главное – массификацией. Нынешнее высшее образование находится на пересечении традиций и новых возможностей.

Изменения так же неизбежны, как течение времени, но в современном мире они происходят все быстрее и каждое десятилетие ставит перед высшим образованием все более сложные задачи. Можно с уверенностью прогнозировать, что тенденции, рассматриваемые в настоящем докладе, будут продолжаться, так как с ними связаны многие трудноразрешимые проблемы. Важно, однако, иметь в виду, что пока мы решаем старые и новые проблемы, изменения в мире вокруг нас будут продолжаться. Демографические перемены, технологические прорывы, нестабильность международных политических и экономических условий делают маловероятным, что на основании образцов прошлого можно будет легко и достоверно прогнозировать будущее (Ле Бра, 2008).

Изменение моделей приема

В докладе констатируется, что основной силой, определяющей характер высшего образования последние полвека, и, конечно, после всемирной Конференции ЮНЕСКО 1998 года, является продолжающаяся массификация систем – рост контингента студентов во всем мире. Этот рост происходит ошеломляющими темпами: по оценкам, от 51 160 000 студентов третичного уровня в 1980 году до 139 395 000 в 2006 году (Teichler and Bürger, 2008). Спрос на высшее образование продолжит расти и дальше, но будет исходить в разных странах от разных секторов населения. Во всем мире высшее образование будет продолжать расширяться, но в отличие от последних нескольких десятилетий больше всего его масштабы вырастут в развивающихся странах, особенно в Китае и Индии.

На первый взгляд может показаться, что в развитых странах обеспечен всеобщий доступ к высшему образованию. На самом деле, это не так, и в некоторых странах существуют серьезные проблемы доступа для населения с недостаточными ресурсами. В таких странах, как Япония, Республика Корея и Финляндия, валовой коэффициент охвата достигает 80 процентов (Yonezawa and Kim, 2008). Во все большем числе стран, главным образом в Европе и Восточной Азии, демографические тенденции отражают сокращение количества молодых людей, которые составляют традиционную возрастную когорту, поступающую в высшую школу. В то же время растет спрос на высшее образование среди нетрадиционных секторов населения. Системы и высшие учебные заведения должны будут приспособиться к этим новым, и во многих отношениях беспрецедентным реалиям.

Хотя усилия по решению проблемы спроса привели во многих странах к расширению доступа, это не устранило наиболее стойких проявлений социального неравенства. К тому же социальное происхождение, финансовое положение семьи и образование родителей слишком часто влияют на уровень образования, которого достигнет данный человек. Основные причины неравенства пагубны и трудноустранимы (Vincent-Lancrin, 2008). Для успешного участия в высшем образовании студентам с ограниченными ресурсами из низших социально-экономических классов, недопредставленным расовым, этническим и религиозным меньшинствам, студентам старших возрастных категорий, инвалидам требуются новые услуги и инфраструктура (Ebersold, 2008). Современное общество все более заинтересовано в широком доступе для этих групп населения.

От поступления к завершению образования

Через весь доклад проходит мысль о том, что вызовы последнего десятилетия для высшего образования те же, что и вызовы десятилетия предыдущего. Изменилось наше понимание сложности проблем и трудности путей, выбираемых для их решения. Сложнейшая из этих проблем – улучшение возможностей доступа к высшему образованию.

Массовый прием открыл доступ в высшую школу для ранее исключенных групп населения. В большинстве стран гендерное неравенство устранено, и студенческий контингент существенно отражает гендерный состав населения в целом.

Неравенство доступа, однако, продолжает затрагивать другие группы населения, такие, как низшие социально-экономические классы, этнические и религиозные меньшинства, сельское население (особенно в развивающихся странах) и другие, традиционно слабо представленные в послесреднем образовании группы. В отношении этих групп достигнут определенный прогресс, но они сосредоточены в конкретных секторах высшего образования и вряд ли будут представлены в наиболее престижных вузах и программах обучения.

На момент предыдущего доклада ЮНЕСКО доступ измерялся общей численностью студентов, принятых в высшую школу, и валовыми коэффициентами охвата высшим образованием. Мы пришли к выводу, что рост числа студентов должен рассматриваться в том числе и по отношению к показателям завершения образования. Высшее образование не будет реально инклюзивным и доступным, если большой процент новых студентов потерпит неудачу в обучении. Политики и широкая общественность начинают принимать этот более широкий взгляд на доступ к образованию. В эпоху растущей ответственности учебные заведения будут оцениваться по успешному доведению студентов до выпуска, а не по тому, сколько студентов они приняли. Новая точка зрения повлечет за собой перемены не только в том, как академические учреждения измеряют свой успех, но и, безусловно, повлияет на репутацию вузов и на выделяемые им бюджетные средства.

Понятие «завершение» также изменилось. Традиционно студенты накапливали кредиты, сдавали экзамены, а затем получали степени и свидетельства. Это были меры, повсеместно применяемые для документального подтверждения академических достижений. Сегодня университеты должны нести большую ответственность в том, чему и как учатся их студенты. Большой акцент делается на оценке «добавленной стоимости» как результата обучения. Чему учиться студент, и как оценивать это? Ответить на эти вопросы непросто, и единое мнение о том, как это лучше сделать, пока отсутствует. Повышенный интерес будут вызывать вопросы, связанные с достижениями и обучением. Проверкой принимаемых мер, которые, несомненно, окажут существенное влияние на будущие тенденции, станут новые инициативы, подобные Болонскому процессу.

Диверсификация

Массовый охват высшим образованием создал необходимость диверсифицированных академических систем – иерархий учебных заведений, ориентированных на разные потребности и разные группы населения. Диверсифицированные системы, необходимые по финансовым, академическим и профессиональным причинам, будут продолжать играть центральную роль в мировом высшем образовании. Управление диверсификацией будет осуществляться правительствами с помощью «рулевых» механизмов, контролирующих масштабы и характер академических систем.

Частный сектор станет одним из важных аспектов диверсификации. Это самый быстрорастущий сегмент высшего образования во всем мире, и его расширение во многих

странах будет продолжаться просто потому, что государственные вузы не смогут успевать за студенческим спросом. В академических системах, которые больше не растут, недавно возникший частный сектор, вероятно, стабилизируется и станет постоянным и серьезным вариантом выбора среди всего многообразия учреждений послесреднего образования. Хотя большинство частных учебных заведений будут служить массовому потребителю, некоторые из них смогут стать полуэлитными и даже элитными исследовательскими университетами. Качество будет оставаться одной из важнейших забот высшего образования, но особые усилия станут направляться на то, чтобы гарантировать, что частное высшее образование и, в частности, коммерческие вузы обеспечивают соответствующие стандарты и служат обществу точно так же, как это делают государственные учебные заведения.

Новые технологии и новые поставщики только начали диверсифицировать возможности. Данная тенденция наверняка сохранится.

Приватизация и финансирование

Государственное высшее образование начало и продолжит дальше перенимать практику и характерные черты частных учебных заведений. Совокупность факторов – неолиберальные взгляды, ограниченное государственное финансирование, увеличение расходов, необходимость отвечать на более широкий круг социальных ожиданий, потребность в эффективных системах управления и т.д. – заставляет государственные учреждения послесреднего образования искать дополнительные источники доходов. Это будет делаться за счет совместного несения расходов со студентами (плата за обучение и различные сборы) и получения средств, в том числе от научных исследований, консультационных услуг, партнерств между университетами и промышленностью. Приватизация государственных учебных заведений будет расширяться и существенно повлияет на характер этих учреждений.

Плата за обучение и другие сборы со студентов возрастут и станут повсеместной практикой в мире. Страны, где сейчас плата за обучение в государственных вузах невелика или отсутствует, вероятно, увеличат суммы, которые студенты должны платить за учебу. Там, где плата уже сегодня значительна, она также, скорее всего, возрастет. Суммы расходов, которые должны нести студенты, будут варьироваться в зависимости от экономических и политических условий и, вероятно, будут отражать социально-философские и идеологические различия. Одна из многих важных задач на будущее – добиться того, чтобы стоимость обучения не стала препятствием к учебе для студентов, имеющих интеллектуальные способности учиться, но не располагающих личными финансовыми средствами.

Новые технологии

Информационные и коммуникационные технологии уже глубоко затронули высшее образование во всем мире. Результатом их воздействия являются: передача знаний с помощью электронной почты, блогов, статей в википедии, подкастов; быстрое распространение дистанционного обучения; электронные публикации научных журналов и книг; в некоторой степени, менеджмент академических процессов. Новые технологии будут и дальше влиять на все аспекты высшего образования. Они изменяют подходы к преподаванию и обучению, примером чего являются программы дистанционного образования. Благодаря им изменяется преподавание и обучение и в традиционных университетах. Тем не менее новые технологии, вопреки некоторым предсказаниям, не заменят собой традиционные университеты или традиционные формы преподавания и обучения.

Информационные и коммуникационные технологии в ближайшем будущем, скорее всего, существенно не повлияют на доступ к высшему образованию, что прогнозировалось некоторыми аналитиками. Вполне вероятно, что лица с ограниченными ресурсами в развивающихся странах будут так же далеки от необходимой инфраструктуры и оборудования, как они далеки от учебных заведений из кирпича и бетона. Инициативы по сокращению «цифрового разрыва» уже начали разрабатываться, и, возможно к следующему докладу о тенденциях проблема этого разрыва не будет стоять так остро. В настоящее время масштабы использования новых технологий в разных странах различаются самым существенным образом.

Забота о качестве

Качество будет оставаться приоритетом для высшего образования. За последнее десятилетие системы обеспечения качества высшего образования были реализованы почти всюду. Теперь речь идет о стандартах, к которым можно обращаться на международном уровне. Иными словами, необходимо двигаться к взаимному признанию и доверию с тем, чтобы национальные программы обеспечения качества смогли давать международное подтверждение качества. Проблеме обеспечения качества посвящаются проходящие во всем мире региональные конференции и встречи на высшем уровне. Болонский процесс вдохновляет Европу на принятие общих критериев и стандартов, которые позволят сравнивать квалификации, присужденные во всех странах-участницах.

Растущая международная мобильность студентов и ученых стимулирует поиски способов оценки и сравнения квалификаций, полученных в различных частях мира. Успех этой работы будет зависеть от нахождения механизма подтверждения и интеграции национальных систем обеспечения качества на международном уровне. Возможные пути достижения этого обсуждаются рядом международных организаций.

Несмотря на более чем десятилетие оформления программ обеспечения качества, многие элементы его измерения и мониторинга остаются проблематичными. Все еще не удается точно определить, что такое качество высшего образования.

Борьба за дух высшего образования

Традиционная социальная миссия высшего образования последние полвека испытывает серьезное давление. Университеты, которые традиционно являлись важнейшими культурными учреждениями, несущими ответственность за просвещение общества, все чаще вынуждены откликаться на новые вызовы, рассмотренные в данном докладе. Социальная миссия высшего образования противостоит натиску его «коммерциализации». Во многих странах мира ведутся дебаты относительно главной миссии и приоритетов высшего образования, что, возможно, задерживает осуществление защитных мер, идущих на благо обществу в условиях роста финансовых ограничений и рыночного влияния.

Отдельные страны будут вынуждены соотносить местные потребности и приоритеты со стандартами, практикой и ожиданиями, сформулированными на международном уровне. Будут ли исследования ориентироваться на местные потребности или сосредоточатся на проблемах, более привлекательных для международных журналов и спонсоров? Как страны могут добиться того, чтобы иностранные поставщики и партнеры обратились лицом к нуждам и приоритетам местного образования?

Профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерства

Укрупнение высших учебных заведений и систем и их возросшее значение для общества и для людей вызывают острую необходимость в профессиональном управлении и ру-

ководстве. Постепенно появляются соответствующие программы подготовки, возникают «мозговые центры» и политические форумы. Академические институты и системы начинают собирать данные о себе для выработки стратегий и проведения улучшений. Растет потребность в полных и точных региональных и международных данных для анализа. Высшая школа слишком велика, сложна и важна, чтобы ею можно было управлять без необходимых данных и профессионалов.

Заключение

Неостановимый процесс глобализации заставит высшие учебные заведения всех типов готовить более разнообразные когорты студентов с навыками и знаниями, которые будут способствовать их включению в экономику, все больше утрачивающую национальные и территориальные границы. Даже нынешний глобальный финансовый кризис, который породит проблемы для высшего образования во многих странах, не изменит коренным образом существующий ландшафт. Вызов глобализации требует от политиков, администраторов и преподавателей пересмотра структуры традиционных программ на степень и педагогических методов прошлого. В условиях, когда движемся дальше в XXI век, «писать мелом и говорить» (Butcher 2008) явно недостаточно.

Стало еще более очевидным, что все тенденции, рассмотренные в данном докладе, взаимосвязаны. Анализировать их по отдельности – это все равно, что пытаться вытянуть отдельную нитку из спутанного мотка: дернешь за одну – за ней потянутся другие. Рост числа студентов породил спрос на расширение возможностей высшего образования. Результатом увеличения приема являются более разнообразные ожидания и потребности студентов. Расширение и диверсификация создают потребность в новых поставщиках образования. Рост системы требует дополнительных доходов и новых каналов их получения. Все это (расширение, многообразие, дефицит финансовых средств) порождает озабоченность по поводу качества. Это спутанный моток ниток будет разматываться по мере того, как каждая тенденция будет откликаться на бесконечные усилия, направляемые на высшее образование как на глобальную систему.

Серьезным вызовом по-прежнему остается неравномерное распределение человеческого капитала и финансовых средств, что позволяет одним странам в полной мере пользоваться новыми возможностями, в то время как другие отстают все больше и больше.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.3. EURASHE – ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИНСТИТУТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРАГА, 21–23 МАЯ 2009

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ, ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО
И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ: РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОФ. В. ДЖ. МОРГАНА, ДИРЕКТОРА

ЦЕНТРА СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ЮНЕСКО.

УНИВЕРСИТЕТ НОТТИНГЕМ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

EURASHE, PRAGUE, 21–23 MAY 2009

LIFELONG LEARNING, ENTREPRENEURSHIP AND SOCIAL DEVELOPMENT:

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION

W. JOHN MORGAN. UNESCO CENTRE

FOR COMPARATIVE EDUCATION RESEARCH.

http://www.eurashe.eu/FileLib/conferences/prague_09_presentations/1_thu_11_wjmorgan_presentation%20%5BKompatibilitetstilstand%5D.pdf

EURASHE: ПРАГА

- С учетом экономических, политических и социальных особенностей начала 21 века нам необходимо переосмыслить роль и предназначение университетов и высшего образования.
- В самом деле, текущий экономический и финансовый кризис делает такую переоценку крайне необходимой.
- Во-первых, давайте кратко еще раз рассмотрим роль современного Университета, появившегося как результат моделей, разработанных:
- Вильгельмом фон Гумбольдтом (Wilhelm von Humboldt) с основанием Берлинского университета в 1809 г.
- Джоном Генри Ньюманом (John Henry Newman) с его знаменитым изложением *Идеи Университетского Образования* в 1873 г.

Вильгельм фон Гумбольдт

- Университетская модель Гумбольдта характеризовалась единством обучения и научных исследований.
- Это должно было быть «характерной особенностью высших научных заведений – то, что они рассматривают науку как проблему, которая никогда полностью не решается, и вследствие этого заняты постоянными научными исследованиями».
- Университет также должен был быть заведением *общего* образования, *альма матер*, где преподаются все науки и которое *не* сосредоточивается на профессиональной подготовке.

Дж. Г. Ньюман

- Университетская модель Ньюмана также была почерпнута из древнего определения *Studium General* или Школы Универсального Обучения.
- «Это (Университет) ... школа разного рода знания, куда входят *преподаватели и обучающиеся* отовсюду ... Университет по сути своей представляется *местом для общения и обмена мыслями* посредством личного общения на всей обширной территории страны».

Гумбольдт и Ньюман

- Как хорошо известно, на практике существовали важные различия между двумя моделями, но акцент в обеих делался на фундаментальную роль университета в:
 - Интеллектуальном и моральном развитии элиты.
 - Унификации преподавания, научных исследований и знаний.
 - Международном обмене научными знаниями и получением знаний.
- Держа это в уме, я предлагаю рассмотреть современную роль университета или, говоря шире, высшего образования с учетом трех взаимосвязанных аспектов. К ним относятся:
 - Общества знания и образования.
 - Предпринимательство и высшее образование.
 - Общественное развитие и высшая школа.

Я хочу поставить некоторые вопросы для нашей дальнейшей дискуссии.

Кратко остановлюсь на трех важных документах:

- *На пути к обществам знания, Всемирный доклад ЮНЕСКО, Париж, 2005.*
- *Предпринимательство и высшее образование (ред.) Дж. Поттер (J. Potter), ОЭСР, Париж, 2008.*
- *Высшее образование: новые вызовы и нарождающиеся роли для человеческого и общественного развития, GUNI: 3, Palgrave Macmillan, Лондон, 2008.*

Что такое Общество знания?

- Введено в употребление Питером Дракером (Peter Drucker) (1969).
- *Общество Знания* – это такое общество, которое возвращается своим многообразием и способностями. Последнее положение получило дальнейшее развитие благодаря теории развития Амартии Сена (Amartya Sen) как свободы через способности (2001).
- Высшее образование служит для этого ключевой основой. Что имеет значение – это «научиться, как учиться», принимая во внимание радикальные изменения в традиционных схемах производства знания, распространения и применения новых возможностей, созданных информационными и компьютерными технологиями.
- Сводится ли Общество Знания к Информационному Обществу?
- Общества знания должны базироваться на совместном пользовании знанием, а не на его разделении. В какой мере это происходит на практике?
- Мы должны признать, что существует рынок для знания и для интеллектуальной собственности. Но каковы опасности чрезмерной *товаризации* знания?
- Утверждается, что общества знания обеспечивают новый подход к соответствующему развитию для стран Юга. Правда ли это, и какие тому есть примеры?

Обучающиеся общества и обучение в течение всей жизни

- Введено в употребление Робертом Хатчинсом (Robert Hutchins) (1968) и Торстенем Хьюсенем (Torsten Husen) (1974) и (1986).
- *Обучающееся Общество* – это такое общество, в котором больше не применимы старые ограничения в отношении того, *где* и *когда* может быть приобретено организованное знание.
- Связь с понятием *Общества Знания* ясна, как было подчеркнуто в *Докладе Фауре, ЮНЕСКО* (1972) и в *Докладе Делора, ЮНЕСКО* (1996). Какие практические последствия имели эти доклады?

- За последние 50 лет высшее образование, за модель которого в большинстве случаев взят европейский университет, пережило колоссальный рост количества студентов, что характеризуется как *массификация* высшего образования.
- И все же доступ к высшему образованию взрослых остается очень неровным.
- Структурное сопротивление исходит от ограничений рынка труда. Индивидуальные и общественные затраты на обучение в течение всей жизни увеличиваются с возрастом, в то время как ожидаемая отдача уменьшается.
- Существует также постоянное использование работодателями степеней и дипломов для *отбора* кандидатов на рынке труда.
- Однако демографические тенденции в развитых странах действительно способствуют обучению в течение всей жизни и *подтверждению опыта* (его валидации).
- Это привело к росту числа мест для обучения и повышения профессиональной квалификации, к примеру, частных учебных заведений и к увеличению значения неформального образования.
- Таким образом, высшему образованию предоставлены широкие возможности для того, чтобы стать неотъемлемой частью *осуществления на практике* концепции обучения в течение всей жизни. Больше не существует единой организационной модели. Это поднимает вопросы качества, актуальности и многообразия (увеличения) возможностей.
- Как следует отреагировать высшим учебным заведениям?

Предпринимательство и высшее образование

- Один путь лежит через усиление сотрудничества с *предпринимательством*. Это часть функции высшего образования, касающаяся *человеческого капитала*. ОЭСР определила для этого три основные причины:
 - Увеличивающееся значение знания и передачи знания для экономического роста.
 - Новые формы инновации и партнерских сетей, в чем вузы и их ресурсы играют ключевую роль. Потенциальные бизнес-партнеры и социальные партнеры признают данное обстоятельство.
 - Возрастающая конкуренция за ресурсы, особенно в условиях бюджетных ограничений, что усугубляется текущим финансовым кризисом. Однако это не означает исключения государственного участия или прекращения государственного финансирования высшего образования.

Социальное развитие и высшее образование

- Второй путь лежит через учет потребностей социального развития. Это часть функции высшего образования, касающаяся *социального капитала*. Например, предпринимательство может включать возможности для *социального предпринимательства*, определенных как «бизнес, ставящий в первую очередь социальные задачи, резервный капитал которого реинвестируется с этой целью».
- И опять же, императив «для всех» также поощряет государственную политику, гарантирующую, что отдельные люди, группы людей и общины на практике не лишаются возможностей обучения в течение всей жизни, включая высшее образование.
- Существует также основной вопрос относительно роли высшего образования во взаимоотношении *знания* и *власти*, которое определяет потенциал для человеческого и социального развития и возможностей.

Вопросы и потенциал

- Утверждается, что высшие учебные заведения находятся в исключительном положении, чтобы влиять на социальные, политические и экономические изменения благодаря своим сравнительным преимуществам внутри обществ знания и обучения. Высшее образование процветает со времен Гумбольдта и Ньюмана благодаря своей способности *адаптироваться* к экономическим и общественным потребностям.
- Однако их настоящая способность брать на себя подобную ответственность и становиться *движителями* значительного экономического и социального прогресса так же часто подвергается сомнению. Условия, в которых функционируют высшие учебные заведения, сильно различаются в Европе, не говоря уже о всем мире; к тому же подобные различия усугубляются текущим мировым финансовым кризисом.
- Это в свою очередь поднимает вопросы *фундаментальной культурной миссии*, управления, лидерства, организации, менеджмента и финансов, а также развивающихся связей с частным и корпоративным секторами.
- Ответы на эти вопросы будут зависеть от способности заинтересованных сторон к общению и гибкости, к использованию различных форм знания.
- Цель для высшего образования должна заключаться в том, чтобы быть *интеллектуальным форумом* для ведения дискуссий и диалога о человеческом и социальном развитии.
- Коротко говоря, каковы *этические аспекты* будущих взаимоотношений между высшим образованием и обществом? Возможно ли *общее видение* для глобального высшего образования?
- Это будет устремлением предстоящей *Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию*, название которой «Новая динамика высшего образования и научных исследований для общественных изменений и развития (Париж, 5–8 июля, 2009).
- Возможно, удивительно, но это устремление, которое сохраняет основные представления об университете Гумбольдта и Ньюмана: конечно, больше не для элиты, но все еще *международный форум для развития и обмена знаниями* в поддержку человеческих возможностей и понимания.

Литература

- *Делор, Ж.* (1996) Образование: Сокрытое сокровище, Международная комиссия ЮНЕСКО по образованию для XXI века, Париж.
- *Дракер, П.Ф.* (1969) Век дискретности: основные направления для нашего меняющегося общества, Heinemann, Лондон.
- *Фауре, Е.* и др. (1972) Учиться быть: Мир образования сегодня и завтра, Париж и Лондон, ЮНЕСКО/Наггар.
- *Хьюсен, Т.* (1974) Обучающееся общество, Methuen, London Husen.
- *Хьюсен, Т.* (1986) Еще раз об обучающемся обществе, Pergamon, Оксфорд.
- *Хатчинс, Р.* (1986) Обучающееся общество, Penguin Harmandsworth.
- *Сен, А.К.* (2001) Развитие как свобода, Oxford University Press, Оксфорд и Нью Йорк.

Перевод Н.М. Амбросимовой

1.4. ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ РЕЙТИНГОВ НА ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВО ЗНАНИЯ

*ХАЗЕЛКОРН ЭЛЕН (ДИРЕКТОР ПО НАУЧНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ
И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ, ДЕКАН ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ /
ДОКТОРАНТУРЫ, ДИРЕКТОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА
ПОЛИТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (HEPRU)
ДУБЛИНСКОГО ИНСТИТУТА ТЕХНОЛОГИИ, ДУБЛИН 6, ИРЛАНДИЯ)
ФОРУМ ЮНЕСКО ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ, НАУЧНЫМ
ИССЛЕДОВАНИЯМ И ПОЗНАНИЮ. ДОКУМЕНТ №15
HAZELKORN E. IMPACT OF GLOBAL RANKINGS ON HIGHER EDUCATION
RESEARCH AND THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE*

<http://www.cser.ie/hepru.htm>; <http://www.oecd.org/edu/imhe/rankings>

«Это состязание/спортивная игра репутаций – и в этой игре научные исследования имеют притягательность и привлекательность. Репутация, к сожалению, всегда основывается на научных исследованиях, и именно научные исследования привлекают лучшие таланты».

«Самый легкий способ создать популярность рейтингам – это уничтожить гуманитарные науки».

ВВЕДЕНИЕ

Высшее образование и особенно академические научные исследования стали центром пристального политического и геополитического интереса во всем мире, поскольку их роль как инструмента экономического роста и инноваций/нововведений стремительно растет. Считается, что успешные экономики могут развивать и использовать новое знание с целью «конкурентного преимущества и повышения характеристик деятельности ... путем инвестирования в основанные на знании и интеллектуальные активы – научно-исследовательскую деятельность (R&D – Research and Development), программное обеспечение, создание новых технологий, человеческий и организационный капитал». (Бринкли, 2008). Поскольку высшее образование рассматривается как решающее условие для международной конкурентоспособности и индивидуальных возможностей, его качество и статус стали жизненно важными показателями. Соответственно, интерес к характеристикам (performance) высшего образования пошел вверх с момента публикации первого глобального рейтинга, Академического рейтинга университетов мира (ARWU) Институтом высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тонга (SJT) в 2003 году. Этот Институт ранжирует университеты согласно показателям академической или исследовательской деятельности, включая бывших питомцев и сотрудников, завоевавших награды высшего уровня, такие как Нобелевская премия, часто цитируемых исследователей и публикацию статей в ведущих научных журналах. Критериями являются: качество образования, качество профессорско-преподавательского состава, результаты научных исследований и размер учебного заведения.

Сегодня деятели всех оттенков политического спектра регулярно ссылаются на рейтинги как на критерий экономической мощи и амбиций, студенты используют их как информацию, когда нужно сделать важный выбор, а университеты используют рейтинги для установления целей, формирования брендов, а также для саморекламы. Несмотря на методологические изъяны, глобальные рейтинги делают нечто большее, чем просто определение уровня деятельности вуза. Они стали образцом маркетинга высшего образования и

глобальной борьбы за качество мирового уровня (word class excellence). Ранжируя высшее образование, они создают некую структуру/рамку (framework), с помощью которой могут быть измерены национальные/наднациональные и институциональные амбиции и конкурентоспособность как место вуза среди производящих знание и притягивающих таланты учебных заведений: входит ли он «в двадцатку», в пятьдесят или в сотню лучших. Путем выдвижения в привилегированные определенных дисциплин и сфер исследования, результатов и достижений, рейтинги – подобно сходным действиям по оценке научных исследований – помогают вновь подтвердить традиционные представления о производстве знаний, научных исследованиях и международном разделении труда.

Используя исследования, проводимые совместно Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD), Международной ассоциацией университетов (IAU) и Институтом политики высшего образования (ИНЕР) (при финансировании, полученном от Фонда Люмина/Lumina) (Хазелкорн 2009), этот документ анализирует, до какой степени рейтинги формируют наши представления о том, из чего состоят научные исследования, и о том, какой вклад могут и должны внести в них конкретные высшие учебные заведения. В данной работе четыре основных раздела: *Раздел 1* рассматривает, что именно измеряют рейтинги, особенное внимание уделяя научным исследованиям; *Раздел 2* рассматривает реакцию высших учебных заведений и типы изменений, которые они осуществляют; *Раздел 3* изучает политические реакции. *Раздел 4* (заключительный) обращается к некоторым подтекстам (implications) научных исследований и производства знания.

РАЗДЕЛ 1. КАК РЕЙТИНГИ ИЗМЕРЯЮТ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Меньше десяти лет назад за пределами Соединенных Штатов Америки мало кто слышал об университетских рейтингах. Сегодня всё радикально изменилось. Национальные рейтинги существуют в более чем 40 странах. Глобальные рейтинги – дело недавнее, но они тоже стали более влиятельными; *SJT ARWU* возник в 2003 году, за ним в 2004 последовали *Webometrics*¹ и *Всемирный рейтинг университетов Times-QS*²; тайваньский «Рейтинг научных докладов для исследовательских университетов» (*Taiwan Performance Ranking of Scientific Papers for Research Universities*³) появился в 2007, а «Лучшие колледжи и университеты мира» (*US News and World Report – USNWR*) – в 2008.

¹ Рейтинг *Webometrics* создан *Cybermetrics Lab* – исследовательской группой при крупнейшем в Испании исследовательском центре *Consejo Superior de Investigaciones Cientificas* (Высший совет по научным исследованиям, *CSIC*), объединяющем 126 центров и институтов Испании.

Рейтинг построен с учетом следующих показателей:

- веб-размер (количество страниц сайта вуза, обнаруживаемых поисковыми машинами),
- заметность (количество внешних ссылок на сайт),
- количество загруженных файлов (pdf, doc, ppt и ps),

количество публикаций и индекс цитируемости по оценке *Google Scholar* (*Прим. переводчика*).

² *Всемирный рейтинг университетов Times-QS* – это ежегодная публикация, которая выстраивает по рангу «200 лучших университетов мира» и издается организациями *Times Higher Education* (THE) и *Quacquarelli Symonds* (QS) (*Прим. переводчика*).

³ Этот рейтинг, проводимый Советом Тайваня по оценке высшего образования и аккредитации (НЕЕАСТ), оценивает и ранжирует научные доклады 500 лучших университетов мира. + Критерии деятельности по НЕЕАСТ включают восемь показателей, оценивающих общие характеристики научных докладов университетов, и три критерия: исследовательская продуктивность (20%), исследовательское влияние (30%) и исследовательское отличие (50%). Количественные данные, взятые из Индекса научного цитирования *SCI* и Индекса цитирования социальных наук (*SSCI*), используются для оценки производительности (*performance*) (*Прим. переводчика*).

Центр изучения науки и технологии (CWTS) в университете Лейдена разработал собственный глобальный биометрический рейтинг, в то время как Евросоюз недавно заявил о своем намерении создать «новую многокритериальную систему университетских рейтингов с глобальным охватом», пилотное введение которой начнется в 2010.

Рейтинги сравнивают вузы, используя ряд различных показателей, которые имеют разный вес в разных системах рейтингов (см. *Таблица 1.4.1*). Информация обычно получается из трех различных источников: (1) независимые источники третьей стороны, то есть правительственные источники (government databases); (2) источники самих вузов; (3) данные опросов/анкетирования (survey data) студентов, работодателей и других заинтересованных лиц. При отсутствии надежных, доступных кросс-национальных сопоставимых данных глобальные рейтинги (вынужденно) измеряют исследования выборочно («широкими мазками кисти» – broad brush strokes), не учитывая весь диапазон деятельности вузов. Как таковые, они опираются на результаты традиционных исследований, как они представлены в библиометрических базах и базах цитирования, разработанных либо *Thompson-ISI*, либо *Elsevier-Scopus*¹. Исследовательская продуктивность измеряется числом публикаций в авторитетных для людей данного круга (peer-reviewed) журналах, а качество исследований и их влияние измеряется числом цитирований. По существу, экспертные публикации (peer-publications) и цитирования помогают измерить степень, в которой научные исследования воздействуют и влияют на глобальное научное сообщество. *SJT* идет на шаг дальше, сосредотачиваясь на публикациях в «Природе» и «Науке» и числе лауреатов Нобелевских или других важных премий, наличествующих в данном учебном заведении, как на основаниях для научного отличия (scientific excellence). Поскольку результат произведен от размера вуза, *SJT* делает попытку контролировать это, приписывая 10% счета, в то время как Тайваньская система учитывает возраст вуза, назначая специальный вес (weighting) за публикацию в текущем году. Исследовательская способность (или потенциал) измеряется результатами профессорско-преподавательского состава, который располагается по значимости сразу за премиями.

The Times QS (он одновременно является основой для USNWR «*Лучшие колледжи и университеты мира*»), использует немного другой подход. Он пытается замерить более широкую деятельность вуза, включая студенческие успехи (student's learning), новаторство (community engagement/innovation) и трудоустраиваемость посредством сочетания экспертного обзора (peer review) и опросов/анкетирования. Предыдущие компоненты составляют относительно малую часть всех подсчетов, и около 60% итогового счета приписывается научным исследованиям. Это основывается на допущении, что одобрения экспертов (peer appraisal) являются по существу репутационными (reputational calculation), основанными на исследовательском статусе (research standing). *Webometrics* делает то, к чему обязывает его имя; наряду с международным движением к открытой науке, он измеряет исследовательскую продуктивность согласно размеру вуза и размаху присутствия его в веб-сети (scale of HE web presence).

SJT начал глобальные рейтинги в 2003 году в попытке определить характеристики университета мирового класса с тем, чтобы добиться увеличения финансирования со стороны китайского правительства наряду с его политической поддержкой. Его публикация получила отклик во всем мире, поскольку руководители правительств увидели разрыв, открывающийся между их заявленными амбициями и тем, что дают рейтинги. Невозможно показать, что другие системы рейтингов являются своего рода опровержением

¹ Программы работы с научной информацией (*Прим. переводчика*).

(возражением) *SJT*, включая предложение Евросоюза, которое возникает из озабоченности по поводу того, что европейские вузы имеют слабые показатели относительно заявленных Лиссабонской повесткой дня, и по поводу того, что европейское образование должно теперь определяться по китайским (или иным) критериям. Таблица 1.4.1 показывает, как выбор индикаторов и «весов» (weightings), им соответствующих, отражает приоритеты каждого из производителей, в то время как Таблица 1.4.2 показывает, что национальная система имеет более широкий диапазон индикаторов в силу доступа к более обширным данным. Несмотря на эти различия, научные исследования и их традиционные результаты являются первичным и самым легким измерением, являясь основанием для отличия (*procu for excellence*).

Таблица 1.4.1

Сравнение того, что измеряют рейтинги

Рейтинговая система	Набор показателей	Вес
1	2	
<i>SJT Академический Рейтинг Университетов Мира</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Качество образования; - Качество профессорско-преподавательского состава; - Число Нобелевских /Филдсовских лауреатов; - Число высокоцитируемых исследователей (по Индексу цитирования); - Исследовательские результаты; - Число статей в «Природе» и «Науке»; - Число статей, упоминаемых в Индексе цитирования; - Размер института. 	<ul style="list-style-type: none"> 10% 20% 20% 20% 20% 10%
<i>Times QS Рейтинг Университетов Мира</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Оценка коллег (<i>peer appraisal</i>); - Трудоустраиваемость выпускников; - Качество преподавания/количество студентов на одного преподавателя (<i>SSR – student/staff ratio</i>); - Наличие международных/зарубежных студентов; - Наличие иностранных преподавателей; - Качество исследований/уровень цитирования, приходящийся на одного преподавателя. 	<ul style="list-style-type: none"> 40% 10% 20% 5% 5% 20%
<i>Рейтинг научных работ для исследовательских университетов</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Исследовательская продуктивность; - Число статей за последние 11 лет; - Число статей за текущий год; - Влияние исследований; - Число цитирований за последние 11 лет; - Число цитирований за последние 2 года; - Среднее число цитирований за последние 11 лет; - Исследовательские отличия (особо высокий выбор); - Индекс цитирования за последние два года; - Число работ, упомянутых в Индексе цитирования за последние 10 лет; - Число статей в авторитетных (<i>High Impact</i>) журналах в текущем году; - Число предметных областей, в которых университет демонстрирует отличие (особо высокий уровень). 	<ul style="list-style-type: none"> 10% 10% 10% 10% 10% 20% 10% 10% 10%

Источник: *SJT*, *TIMES QS*, а также Тайваньский Совет по оценке и аккредитации высшего образования.

Измерение исследований

Показатели, используемые для /оценки/ научных исследований	Рейтинговая система (страна)
Общее число грантов (в денежном выражении)	Словакия
Гранты на единицу профессорско-преподавательского состава (в денежном выражении)	Австрия, Германия, Италия
Гранты на единицу профессорско-преподавательского состава (абсолютное количество)	Италия
Исследовательские проекты, финансируемые Евросоюзом	Италия
Участие в международных исследовательских программах	Польша
Количество публикаций	Швеция
Публикации в пересчете на одного исследователя	Германия, Словакия, Швейцария
Цитирование на единицу профессорско-преподавательского состава	Соединенное Королевство
Цитирование в пересчете на публикацию	Германия, Словакия, Швейцария
Число международных публикаций	Польша
Процентная доля статей, цитируемых в первые два года после публикаций	Швеция
Число публикаций с пятью и более цитированиями	Словакия
Процент статей, принадлежащих к высшим 5% наиболее цитируемых (по Индексу цитирования)	Швеция
Число патентов (абсолютное число)	Германия
Патенты на единицу профессорско-преподавательского состава	Германия
Соотношение исследователей (post graduate research) и студентов	Соединенное Королевство
Качество исследований	Германия, Соединенное Королевство
Репутация исследований	Австрия, Германия

Источник: Гендель и Штольц, 2008, с. 181

Вышеизложенное вызвало поток комментариев и критики, некоторые будут обсуждены в *Разделе 3* в контексте влияния их на наши представления о производстве знания и его производителях.

РАЗДЕЛ 2. ПЕРЕВОД РЕЙТИНГОВ В ДЕЙСТВИЯ: РЕАКЦИЯ ВУЗОВ

Возникая из факторов, о которых говорилось во введении, и несмотря на их короткую жизнь, рейтинги, бесспорно, оказывают глубокое воздействие на принятие решений и поведение на академическом уровне с выводами для структуры систем и организации институтов.

Согласно международному исследованию, проведенному в 2006 и 2008 (Хазелкорн, 2007.08.09; Локке и др., 2008), руководители высшего образования во всем мире убеждены, что высокоуспешные студенты используют рейтинги, чтобы сократить выбор университетов (до указанных в рейтинг-листе), особенно на постдипломном (postgraduate) уровне, а заинтересованные лица (stakeholders) используют рейтинги в решениях по поводу финансирования, спонсорства и приема на работу выпускников. В свою очередь, они верят в преимущества, проистекающие из высокого места в рейтинге: «рисковать репутацией – это самый большой риск». Пойманные между нежеланием «публично акцентировать их рейтинг ... и частной попыткой избежать возможности поскользнуться» (Гриффит и Рэк,

2007), руководители высшего образования уверены: «рейтинги пришли, чтобы остаться», и их приходится принимать «в расчет, поскольку так делают все остальные». Следовательно, руководители относятся к результатам всерьез и интегрируют их в процессы стратегического планирования.

Исследование показывает: 63% респондентов говорят, что они предпринимают стратегические, организационные, управленческие или академические действия и вносят значительные изменения, в то время как только 8% сказали, что они не предпринимают никаких действий (Хазелкорн, 2007). Это заметный сдвиг по сравнению с 20% президентов американских университетов, заявивших об игнорировании рейтингов в 2002 году (Левин, 2002).

Что наиболее важно, так это то, что рейтинги, похоже, влияют на приоритеты, включая учебный план/учебную программу. Однако самые большие изменения очевидны в новом балансе преподавания/исследования и студенческой/постдипломной деятельности, а также пересмотре размещения ресурсов в этих сферах, которые, вероятно, должны стать более продуктивными и чутко реагирующими. Безотносительно к тому, какого рода учебное заведение перед нами, общий мессидж ясен: «научные исследования значат сегодня больше, они необходимы не больше, чем преподавание, но они значат сегодня, в настоящий момент времени, больше».

Можно спорить, могут ли действия, описанные ниже, непосредственно приписываться рейтингам, а не обычным конкурентным факторам, лучшей профессиональной организации, улучшению качества или традиционной ценности научно-технических исследований, но налицо сильная корреляция между этими действиями и конкретными показателями (см. Таблицу 1.4.3).

Самые простые и наиболее нейтральные по цене/расходам/затратам действия – те, которые воздействуют на брэнд и институциональные данные, а также выбор публикации и языка. Большинство учебных заведений, для которых английский не является родным, заняты поощрением их профессорско-преподавательского состава публиковаться на английском языке в высоко цитируемых международных журналах, и обеспечением того, чтобы общий институциональный брэнд использовался во всех академических публикациях. Последнее является особенно решающим для вузов, которые недавно поглотили/включили различные организации/подразделения, каждая/каждое из которых имела/имело отдельную идентичность или логотип. Вдобавок, точный сбор данных – идет ли речь о результатах научных исследований или числе иностранных студентов – рассматривается как жизненно важный. Цель всего этого – обеспечить, чтобы вся деятельность учебного заведения охватывалась и отражалась ранжирующими организациями. После этого расходы (costs) возрастают – возможно, экспоненциально.

Таблица 1.4.3

Действия учебных заведений в ответ на рейтинги

	<i>Примеры действий</i>	<i>Приблизительный вес</i>
1	2	3
Исследования	<ul style="list-style-type: none"> - Повысить результаты, качество и цитирование; - Вознаграждать профессорско-преподавательский состав за публикации в высокоцитируемых журналах; - Публиковаться в англоязычных журналах; - Установить индивидуальные цели/задания для профессорско-преподавательского состава и подразделений. 	SJT=40% Times 20% Тайвань 70%

1	2	3
Организация	<ul style="list-style-type: none"> - Поглощать другие институты или соединять дисциплины дополняющих друг друга отраслей/факультетов/отделений; - Инкорпорировать автономные учебные заведения в ведущий (host) вуз; - Создать центры мастерства/ высокого качества (Centres-of-Excellence¹) и исследовательские центры (Graduate Schools); - Разработать/расширить англоязычное оборудование/приспособления/-средства обслуживания/возможности (facilities), создать благоприятные условия для международных студентов, лаборатории, дормитории (общежития); - Обеспечить в учебных заведениях возможности для ведения научных исследований. 	SJT=40% Times 20%
Учебный план/ учебная программа	<ul style="list-style-type: none"> - Приводить в соответствие/соизмерять с моделями EU/US; - Формировать благоприятные условия для естественнонаучных/ биологических дисциплин; - Прекратить программы/виды деятельности, которые негативно воздействуют на характеристики (вуза); - Увеличивать исследовательскую (postgraduate) активность студентов (undergraduate); - Позитивно воздействовать на соотношение студентов/преподавателей (SSR); - Совершенствовать качество преподавания. 	SJT=10% Times 20%
Студенты	<ul style="list-style-type: none"> - Сделать целью набор студентов, имеющих высокие достижения, особенно это касается степени PhD; - Предлагать достойным привлекательные стипендии и другие преимущества; - Расширять международную активность и программы обмена; - Открыть международный офис и поставить рекрутинг на профессиональную основу. 	Times 15%
Профессорско-преподавательский состав (faculty)	<ul style="list-style-type: none"> - Набирать/искать международных ученых с высокими достижениями/высокоцитируемых; - Заключать новые контракты/ договоренности, связанные с пребыванием в должности определенное время; - Установить основанные на рынке или на достоинствах работы зарплаты; - Вознаграждать демонстрирующих высокие достижения; - Определять (выявлять) слабых исполнителей; - Давать возможность лучшим сотрудникам сосредоточиться на исследованиях /освободить их от преподавания. 	SJT=40% Times 25% Тайвань 30%
Публичный имидж/маркетинг	<ul style="list-style-type: none"> - Поставить на профессиональную основу прием / допуск к работе, маркетинг и публич рилейшнз (отношения с общественностью); - Обеспечить общий брэнд, используемый при всех публикациях; - Практиковать рекламу в «Природе/Nature», «Науке/Science» и других известных (high focus) журналах; - Расширять международные связи и членство в глобальных сетях. 	Times 40%

Источник: Адаптировано из Хазелкорн, 2009.

¹ Сеть Центров мастерства/высокого качества (NCE)

Четыре программы NCE собирают партнеров из академических, производственных, общественных и некоммерческих секторов для осуществления ведущих исследований и деятельности по передаче знаний в сферах стратегического роста и возможностей Канады (Прим. переводчика).

Поскольку рейтинги обычно выдвигают/поощряют более старые по возрасту и более многодисциплинарные учебные заведения с медицинской школой (результаты собираются воедино), размер учебного заведения имеет значение. Соответственно, институциональное переструктурирование и, в частности, реорганизация научных исследований, включая создание исследовательских институтов и исследовательских школ (часто со специальным или целевым инвестированием), широко распространяется в высшем образовании. И большая часть этой деятельности имеет тенденцию благоприятствовать естественным наукам, так как их результативность лучше всего отражена в международных, публично доступных и проверяемых базах данных. Многие высшие учебные заведения развивают/расширяют англоязычные возможности/средства обслуживания (*facilities and capacity*) путем набора международных/зарубежных ученых и студентов; улучшают маркетинг и, следовательно, распространение/продвижение знаний, свойственных данному учебному заведению (*peer knowledge*) через дорогостоящие и высокотиражные рекламные издания, то есть через *Nature*, глянецовые журналы/брошюры или маркетинговые туры; вознаграждают профессорско-преподавательский состав и обучающихся в докторантуре, которые публикуются в высокоцитируемых журналах; стремятся позитивно воздействовать на соотношение студенты/преподаватель (*SSR*). Вузы повсеместно озабочены набором студентов с высокими достижениями, предпочтительно уровня PhD, которые, как и международные/зарубежные ученые, станут активом в соревновании репутаций/ погоне за репутацией.

Искусство, гуманитарные и социальные науки в такой среде чувствуют себя весьма неуютно. Профессиональные дисциплины, например, инжиниринг, бизнес и образование, не имеющие давней традиции экспертных публикаций (*peer-reviewed publications*), также находятся под прессом. Вряд ли оправдано, что высшие учебные заведения склонны сокращать расходы/затраты, необходимые для «непрестижных» сфер/дисциплин, которые считаются менее жизненно необходимыми в своем профиле или плохо воздействуют на сравниваемые показатели. Их выбор – поддержка сильных областей и, возможно, перераспределение в дальнейшем заработанных средств более слабым сферам, поднимая их до уровня сильных или закрывая их совсем. Есть также свидетельства (относительного) усиления сфер науки, находящихся на высоте (*high science*), завершаемого использованием специального президентского фонда, чтобы назначить дополнительный профессорско-преподавательский персонал отдельным подразделениям или создать новые специальные лаборатории и другие средства обслуживания (*facilities*), или косвенным награждением тех подразделений, которые особенно продуктивны или имеют образцовое финансирование.

РАЗДЕЛ 3. ПЕРЕВОД РЕЙТИНГОВ В ДЕЙСТВИЕ: ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ

Рейтинги также «подводят фундамент» под национальные стратегические цели, под отношение к системе высшего образования и роли конкретных вузов. Правительства/руководящие органы настаивают на том, что вузы должны быть более конкурентноспособными и чуткими к местам на рынке труда и заказчикам, отчетливо определять свою миссию, быть более эффективными и продуктивными и стремиться достичь уровня мирового класса. В свою очередь, руководящие органы задаются вопросом, следует ли направить основные инвестиции в научные исследования и обучение научным исследованиям (докторантура, PhD) «на усиленное финансирование исследовательской инфраструктуры в [одном-двух] занимающих высокое положение вузах» или «поддерживать неопределенное число имеющих высокие показатели исследовательских университетов», или же «субсиди-

ровать отличную работу, в каком бы учебном заведении она ни выполнялась» (Обзор высшего образования, 2008).

Обзор различных «направленных на превосходное качество» политических инициатив на международном уровне (Салми, 2008), позволяет различить две позиции – учтем тот факт, что разные политики/политические направления отражают разный выбор.

1. *Неолиберальная модель* стремится создать большую (вертикальную) дифференциацию в репутациях с использованием рейтингов как механизма свободного рынка, чтобы усиливать концентрацию «отличия» в небольшом числе интенсивно занимающихся научными исследованиями университетов в ходе глобальной конкуренции. Китай, Франция, Германия, Япония, Корея и Россия предпочитают создавать небольшое число университетов мирового класса, сосредоточенных на исследовательской деятельности, через конкуренцию с «Центрами отличия» (Centres of Excellence – CE) и исследовательскими школами (Graduate Schools). Эта модель имеет две основные формы: Модель А, которая «выбрасывает за борт»/отвергает традиционные ценности «справедливости»/equity (например, Германия) и модель В (например, Япония), которая защищает традиционные статусно-иерархические ценности. Соединенное Королевство (UK) попробовало еще одну вариацию этой модели, проведя формальное различие между преподаванием/учебными заведениями и исследовательскими институтами, но отказалось от нее, поставив основной акцент на измерении деятельности, например, проведении оценки научных исследований в университетах и колледжах (Research Assessment Exercise (RAE)).

2. *Социал-демократическая модель* стремится построить систему горизонтально дифференцированных, хорошо функционирующих вузов, охватывающую весь глобальный опыт учебных заведений и учащихся. В противовес упору на конкуренцию как двигатель «отличия», Австралия, Ирландия и Норвегия стремятся «поддержать отличное, где бы оно ни возникало», поощряя «университеты хорошего качества» по всей стране, используя для их дифференциации договоры с учебными заведениями, где отчетливо указывается их миссия. Вместо того, чтобы поднимать небольшое число элитных вузов до «мирового уровня», в ходе недавнего австралийского обсуждения проблем высшего образования решено было стремиться выстроить систему «мирового уровня», так чтобы «*везде, где есть в этой стране студенты, в каком бы институте они ни учились, они получали бы образование высшего класса*» (Гиллард, 2008; Обзор высшего образования Австралии, 2008).

Почти вне зависимости от принятой стратегии, рейтинги за короткий срок их существования уже оставили прочное наследие и преобразовали процедуры обеспечения качества (QA) и осуществления оценки научных исследований в инструменты, нацеленные на достижение качества «мирового уровня». Они подводят фундамент под почти универсальное стремление правительств всего мира реструктурировать их системы высшего образования, сконцентрировать ресурсы в более эффективных, продуктивных и заметных/видимых (visible) «Центрах Отличия» (Centres of Excellences) и поощрять дифференциацию. Несмотря на критику существующих рейтинговых моделей, национальные системы имеют тенденцию использовать одни и те же традиционные показатели деятельности (по крайней мере, первоначально, потому что они легкие и доступные), чтобы измерить вложения/input (заработанный исследователями доход, научную активность профессорско-преподавательского состава) и результаты (экспертные публикации, цитирование, получение степени PhD). Все больше они связываются с распределением ресурсов (resource allocation) и аккредитацией, а также используются для того, чтобы оценить импульсы процесса производства знания и исследовательской активности. Отсутствие кросс-национальных сравнительных/сопоставимых

данных и соответствующих показателей и измерений уже подтолкнули глобальную гонку в поисках оптимальной системы. Наиболее известны разрабатываемые Евросоюзом классификация и поиск многокритериальных рейтинговых проектов, а также оценка результатов обучения, предпринятая OECD. Эти тенденции будут усиливаться, поскольку глобальная экономическая и финансовая ситуация накаляется, а также возрастает давление на полисмейкеров и высшее образование, снабжая «топливом» систему осуществления инноваций.

РАЗДЕЛ 4. ВЫВОДЫ И НАБЛЮДЕНИЯ: НЕКОТОРЫЕ ПОДТЕКСТЫ/СВЯЗИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРОИЗВОДСТВА ЗНАНИЯ

Рейтинги возникли из-за того, что воспринималось как отсутствие достаточной сопоставимой информации о высшем образовании. Первичной целевой группой пользователей были студенты и их родители, но аудитория значительно выросла и сейчас включает, *помимо прочего*, полисмейкеров и вузы. Мгновенным общемировым ответом на публикацию первых глобальных рейтингов и их многочисленных подражаний стал важный импульс, сообщенный высшему образованию и оказавший на него большое влияние, ускоряя модернизацию повестки дня, обеспечивая некоторую публичную отчетность и прозрачность, ставя акцент на деятельность вузов по совершенствованию качества и способствуя всеобщей гонке за репутацией. Но эффект был более тонким и глубоким: используя особый набор мерок, чтобы выдвинуть на первый план научные исследования как ключ к качеству высшего образования, рейтинги ныне помогают придать новый вид и форму высшему образованию и изменить наши представления о том, что такое научные исследования / производство знания и кто / какие институты должны вносить в это дело свой вклад.

Движение от простого к сложному знанию десятилетиями проявлялось в возникновении новых дисциплин, методологий и способов мышления, трансформируя экономику знаний и способ, которым знание производится. В то время как традиционное производство знания, часто осознаваемое как Модель 1, было дисциплинарным или «возникающим в результате любопытства», обычно осуществлялось отдельными лицами – отшельниками или полу-отшельниками, спрятанными, образно говоря, «в башне из слоновой кости», «социально здоровое» знание, или Модель знания 2, создается внутри контекста активной социальной деятельности. Оно больше не заключено в стенах университетов, оно междисциплинарно и возникает в ходе активного участия в жизни и контакте с обществом – более широким научным сообществом, гражданским обществом, промышленностью и страной в целом (Гиббонс и др., 1994). Что критически важно в этой дискуссии, Модель 1 исследований достигает отчетности и контроля за качеством через процесс экспертных обзоров (*peer-review*), в то время как Модель 2 обеспечивает отчетность и контроль за качеством через социальную подотчетность и рефлексивность (*reflexivity*). И именно внутри этого контекста возникает растущее понимание того, что величайшие вызовы, стоящие перед нашим миром, требуют сотрудничества в решении проблем и взаимосвязанных инновационных систем:

«Междисциплинарное мышление быстро становится общей особенностью научных исследований в результате действия четырех мощных факторов: внутренней сложности природы и общества; желаний исследовать проблемы и вопросы, которые не принадлежат какой-то одной дисциплине; потребности решать встающие перед обществом проблемы и возникновения новых технологий» (Комитет по междисциплинарным исследованиям, 2004).

Несмотря на это, рейтинги и другие оценочные мероприятия продолжают сосредотачиваться на узких определениях научных исследований, игнорировать междисциплинарность и отказываться должным образом признать социальное и экономическое влияние, а

также продолжают придерживаться классических представлений о знаниях, которые якобы производятся элитой в избранных институтах. В то время как представители академических кругов испытывают на себе воздействие этой политики, они не являются невинными жертвами.

Дискуссия, приведенная ниже, дает предварительный обзор некоторых путей, которыми рейтинги вносят свой вклад в (ре)конструкцию знания:

1. *Сосредоточение на узком определении знания и научных дисциплин.* При отсутствии широкомасштабных кросснациональных сопоставимых данных, SJT и Тайваньский рейтинги используют количественные данные, почерпнутые из библиометрических баз данных и баз данных по цитированию Thompson-ISI¹ или Elsevir-Scopus². Это означает, что налицо неизбежный сверхсильный акцент на научных исследованиях и на традиционных результатах исследования, потому что это единственно публично доступные данные. В то время как наблюдались некоторые попытки со стороны обеих систем внести поправки на размер и возраст учебного заведения, тем не менее, существуют изначальные предубеждения/пристрастность (inbuilt bias) по отношению к старым университетам с медицинскими школами, с сильными биомедицинскими дисциплинами. Elsevir-Scopus немного лучше в этом отношении, но внутренне присущая ей несправедливость по отношению к искусству, гуманитарным и социальным наукам остается благодаря различиям в исследовательских методологиях и результатах различных дисциплин. Times QS пытается измерить более широкую активность/деятельность высших учебных заведений, то есть студенческую учебу, инновационную деятельность (community engagement/innovation), трудоустраиваемость через сочетание экспертных обзоров и анкетирования/опросов. Всё это хорошо, но оценка экспертов (peer appraisal) – это, по существу, вычисление репутации (reputational calculation), едва ли основанное на исследованиях. Его ограниченная опытная база (Its small sample size), большей частью связанная с англоговорящими странами и странами Британского Содружества, порождает новую волну критики. Нет сомнений в том, что очень трудно измерять междисциплинарные исследования, поскольку все измерения основаны на отдельных дисциплинах. И по сути квантификация используется как удостоверение (проху) в качестве. В результате некоторые дисциплины и научные исследования оцениваются как более полезные (valuable), чем другая работа. Более того, как утверждает Маргинсон (2008): «не все прокладывающие новые пути изобретения/инновации приобретают быстрое признание экспертов, некоторые оказываются в стороне просто потому, что они бросают вызов устоявшимся идеям». Следовательно, есть тенденция к искаженному восприятию научных исследований, стремление подать их как более предсказуемые/менее рискованные и легко измеряемые.

2. *Сосредоточение на традиционных результатах.* Широко известно, что основное «узкое место» рейтингов и различных библиометрических баз данных – это их неспособность точно и адекватно отразить способ, которым различные дисциплины производят и распространяют знание, и то, как они воздействуют на реальный мир, находящийся по ту сторону узкого академического мира. Квантифицируя исследовательскую активность и ее

¹ ISI – Институт научной информации – был основан в 1960 году. It was acquired by Thomson Scientific & Healthcare in 1992, became known as **Thomson ISI** and now is part of the Healthcare & Science business of the multi-billion dollar Thomson Reuters Corporation Он был приобретен компанией Thomson Science & Healthcare в 1992 году, корпорация стала известна как Thompson ISI, и теперь является частью Thomson Reuters (*Прим. переводчика*).

² Реферативная База Данных «Скопус» (SCOPUS) компании «Эльзевир» – навигационный инструмент в авторитетной коллекции научных публикаций, представляющей рефераты 13 450 журналов от 4000 издательств мира (*Прим. переводчика*).

влияние в терминах экспертных публикаций и цитирования, рейтинги узко определяют «влияние»/«воздействие» как нечто, имеющее место только между академическими экспертами. В то время как «экспертный обзор» (peer review) остается одним из краеугольных камней академического мира, он может также быть «защитником» (gate-keeper) новых или оппозиционных взглядов или фактором в достижении популярности (perpetuate a popularity contest). *До какой степени воздействие экспертных публикаций чувствуется за пределами «избранной» группы маститых ученых и насколько значима «ссылка на самого себя» (self-referencing) или другие механизмы и «правила игры»?* (Бихер и Троулер, 2001). Политика начинает отражать некоторые из собственных забот/интересов ученых (academics); и все же, поскольку она сосредоточена на результатах и влиянии, рейтинги остаются фиксированными на измерениях «того, что вложено» и «результатов» (inputs and outputs). Это напряжение наиболее очевидно во время нынешнего глобального экономического и финансового кризиса, где политический акцент сдвигается на «научные исследования, инновационные решения и коммерциализацию экосистемы» (Правительство Ирландии, 2008).

3. *Сосредоточение на биологических науках и соответствующие суб-дисциплинах.* Подъем значения рейтингов до инструмента институциональной и профессиональной репутации – последняя измеряется индексом цитирования и упоминанием исследователя в Индексе цитирования (authentication as a HiCi researcher) – подвел фундамент как под перестройку высшего образования, так и под его приоритетность/приоритетизацию (prioritization). Таблица 1.4.3, приведенная выше, показывает широкий ряд изменений, возникающих в высшем образовании, некоторые из них связаны с общей модернизацией, стоящей на повестке дня, но равно имеют отношение и к перестройке/изменению (realignment) критериев рейтингов. В том, что касается размера, налицо значительная реорганизация высших учебных заведений и пересмотр соотношения (re-balancing) между образованием и исследовательской работой. Далее, поскольку «...научные исследования являются деятельностью, которая производит разделение между институтами (и отдельными преподавателями), сообщая им высокий статус и престиж» (Слаутер и Лесли, 1995), рейтинги способны «формировать академическую карьеру при приеме на работу и дальнейшем продвижении» (Маргинсон, 2008). Эта тенденция очевидна в хедхантинге ученых и лауреатов Нобелевских и других премий и новых контрактных договоренностях. Но еще важнее то, что библиометрия и индексы цитирования ускоряют движение к ранжированию журналов как к средству определения иерархии качества. И все же «абсолютно решающая/важнейшая работа часто может появляться... в маргинальных и малоизвестных журналах», в то время как новые идеи с трудом воспринимаются в устоявшемся и получившем признание научном поле (newer ideas suffer in comparison with long-established fields). Таким образом, иерархически располагая или стратифицируя теоретические и концептуальные знания и их институты/учебные заведения, рейтинги помогают усилить международное академическое разделение труда и трансформируют язык академической силы/власти (Говард, 2008).

4. *Измерение «фундаментальных» или «прикладных» исследований.* Традиционно научные исследования делятся на базовые, или фундаментальные и прикладные, или стратегические исследования (OECD, 2002) – подход, который подводит фундамент под ту точку зрения, что некоторые институты должны сосредоточиться на фундаментальных исследованиях, в то время как другие – на прикладных. Со временем эти границы размывались и становились относительно бессмысленными, поскольку политика стремится охватить «инновационную цепочку в целом – от образования до экономического результата» (Шуурманс, 2009). О компоненте «разработки»/developments в R&D (Research and Deve-

lorment) сегодня часто говорят как о «неточном переводе» («translational research»). Отдельные исследователи и исследовательские команды проходят через весь спектр фундаментальных и прикладных работ – но каждый по-своему. И все же, сосредотачиваясь на фундаментальной части спектра исследований как «благовидном / престижном» измерении исследований и производства знания (Маргинсон и ван дер Венде, 2007), рейтинги дают неверную картину исследовательско-инновационного процесса и искажают его (Ротвелл, 1994), что приводит к фетишизации отдельных форм производства знания, отдельных исследователей и результатов. Поскольку в фундаментальной части спектра доминируют биологические науки, такой подход игнорирует инновационный вклад, например, творческих сфер и отраслей культуры или тот способ, которым социальные инновации/нововведения вызывают фундаментальные изменения в экономике/народном хозяйстве (social economy) через новые формы взаимодействия, новые способы управления экономикой, новые формы потребления и организации и финансирования управления¹. Кроме того, неочевидно, что инвестиции «в один край» исследовательского спектра могут создать полноценное знание, которое может быть запатентовано и использовано.

5. *Создание университетов мирового класса против систем мирового класса.* Как обсуждалось выше, рейтинги собирают данные из разных источников, чтобы выстроить иерархию деятельности. Этот процесс был подвергнут критике, помимо прочего, из-за трудностей, связанных со сравнением разных типов учебных заведений во всем мире, используя общий набор измерений и весов, а также с возможностью преувеличивать / излишне подчеркивать небольшие статистические различия. Несмотря на эти методологические затруднения, высшие учебные заведения стремились определить свой уровень и удовлетворить любым критериям, чтобы быть признанными университетами мирового класса, в то время как руководящие органы проводили системную реформу, разделяя высшие учебные заведения, ведущие интенсивные научные исследования (это элитные!) и вузы, в основном занимающиеся преподаванием (массовые). Конкурентная потребность участвовать в мировой науке плюс осуществление расходов, связанных с массовым образованием, стали ключевым фактором, движущим этот подход. *Но разве исследования мирового класса возможны только в университетах мирового класса, и исследователи мирового класса существуют только в университетах мирового класса?* Многие нынче убеждены, что невозможно развивать устойчивые прикладные или имеющие отношение к производству исследования без серьезных работ в науках, создающих фундамент для них, или без «наличия международных публикаций». (Conlon, цитирован в Hazelkorn и Moynihan, 2009; см. также: Lepori и Attar, 2006). Кроме того, такой фокус может ослабить национальные возможности исследований из-за последствий критики региональных экономических показателей и способности к технологическим инновациям» (Ламберт. Обзор сотрудничества бизнеса и университетов, 2003).

ИТОГИ

Как упоминалось выше, это предварительное обсуждение. В академической литературе много говорится о методологических «узких местах» / методологической несостоятельности рейтингов, ставится вопрос о том, должным ли образом производится выбор показателей и их веса, о том, действительно ли измеряют качество экспертные обзоры, о том, существует ли предвзятое/пристрастное отношение к естественным наукам (science) и

¹ См.: NESTA – National Endowment for Science, Technology and the Arts, <http://www.nesta.org.uk/> (Прим. переводчика).

биомедицинским дисциплинам, англоязычным публикациям, традиционным исследовательским результатам и форматам исследований. Этот документ продвигает аргументацию дальше, предлагая важные подтексты (implications) для наших представлений о научном исследовании и о производстве знания.

Рейтинги являются неизбежным проявлением глобализации и маркетинга высшего образования. Они обрели популярность, поскольку они (похоже) измеряют: (i) статус мирового класса; (ii) обеспечивают отчетность и (iii) измеряют национальную конкурентоспособность. Однако из-за прямолинейных допущений об инновационной позиции высшего образования как движущей силе экономического роста, рейтинги побуждают руководящие органы/правительства и вузы принимать упрощенные решения и искажать проблемы, стоящие на повестке дня перед исследователями, а также вести политику научных исследований так, чтобы увеличивать продуктивность и эффективность исследований и повышать позицию высших учебных заведений в рейтинге. Это, в частности, особенно важно во времена экономических трудностей, когда может появляться сильная тенденция к измерению результатов, обеспечивающих денежную стоимость. История рейтингов показывает, что измерение неправильных вещей / не тех показателей может привести к искажению общей картины.

Оценивая некоторые исследования более высоко, чем другие, рейтинги – и подобные системы оценки исследований – воспроизводят классические представления об отношениях знания и власти. Они поощряют возврат к «башне из слоновой кости», то есть ведению научных исследований элитой в избранных институтах, в то время, как сложные глобальные проблемы и политические цели требуют вовлечения междисциплинарных команд с различными подходами/перспективами и различным опытом. Поскольку рейтинги мотивируют поведение, подсказывают решения и навязывают мнения, системы оценки и кросс-национальные сравнения следует разрабатывать с осторожностью. Выбор измерений и целей/задач имеет решающее значение. Несмотря на рассуждения об академической свободе, существует настоятельная необходимость обеспечить четкий водораздел между политикой и показателями, самым серьезным образом относясь к возможным последствиям – как планируемым, так и непредсказуемым – и сделать это не после свершившейся оценки процесса, но на этапе планирования. В конечном счете жизненно важно разработать более сложный набор показателей, который охватывал бы все дисциплины всего спектра научных исследований (full RDI spectrum), поощряя разнообразную инновационную/новаторскую деятельность для пользы общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Beecher, T. and Trowler, P.* 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*, 2nd edn, UK, Open University Press.
2. *Brinkley, I.* 2008. *The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations*. The Work Foundation, London, pp. 17–18. Retrieved 3 January 2009. http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/41_KE_life_of_nations.pdf
3. Committee on Facilitating Interdisciplinary Research. 2004. *Facilitating Interdisciplinary Research*, National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, 188 p. 2. Retrieved 2 February 2009. <http://www.nap.edu/catalog/11153.html>.
4. Conlon, T. 2009. Ireland: The Challenges of Building Research in a Binary Higher Education Culture. Quoted in Hazelkorn and Moynihan, 2009. In: S. Kyvik and B. Lepori, (eds.), *Research in the Non-University Higher Education Sector in Europe*, Springer. Forthcoming.

5. *Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. and Trow, M.* 1994. *The New Production of Knowledge*. London, Sage.
6. *Gillard, J.*, Interview on Australian Broadcasting Commission, Radio National. Wednesday, 20 February, 2008.
7. *Griffith, A. and Rask, K.* 2007. The Influence of the US News and World Report Collegiate Rankings on the Matriculation Decision of High-Ability Students: 1995-2004. In: *Economics of Education Review*, Vol. 26, No. 2, pp. 244–55.
8. *Hazelkorn, E.* 2007. The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision-Making. In: *Higher Education Management and Policy*, 19(2), pp. 87-110. OECD, Paris.
 - 2008. Learning to Live with League Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. In: *Higher Education Policy*, 21(2), pp. 195-215. IAU, Paris.
 - 2009. Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. In: *Higher Education Management and Policy*, 21(1), OECD, Paris.
9. Government of Ireland. *Building Ireland's Smart Economy: A Framework for Sustainable Economic Renewal*, p. 61, Retrieved 2 March 2009. http://www.taoiseach.gov.ie/attached_files/BuildingIrelandsSmartEconomy.pdf
10. *Howard, J.* 2008. New Ratings of Humanities Journals Do More than Rank – They Rankle; In: *Chronicle of Higher Education*, 10 October 2008, USA. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge Occasional Paper N°15
11. *Lambert Review of Business-University Collaboration.* 2003. Executive Summary. HMSO, London, UK, p. 6.
12. *Lepori, B. and Attar, L.* 2006. *Research Strategies and Framework Conditions for Research in Swiss Universities of Applied Sciences*, KTI CTI (Innovation Promotion Agency), Switzerland, p. 57.
13. *Levin, D.J.* 2002. The Uses and Abuses of the US News Rankings, Association of Governing Boards (AGB) Priorities, Fall/Autumn.
14. *Locke, W.D.; Verbik, L.; Richardson, J.T.E. and King, R.* 2008. Counting what is Measured or Measuring what Counts? League Tables and the Impact on Higher Education Institutions in England. In: Appendix A. *Research Methodologies Circular 2008/14*, Bristol, Higher Education Funding Council for England.
15. *Marginson, S.* 2008. The Knowledge Economy and the Potentials of the Global Public Sphere. Paper presented to the Beijing Forum, p. 17. Retrieved 1 February 2009. http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Beijing%20Forum%202008%20Simon%20Marginson.pdf
16. *Marginson, S. and van der Wende, M.* 2007. *Globalization and Higher Education*. Education Working Paper No. 8, Paris, OECD. Retrieved 1 April 2008, p. 55. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf>
17. *Nowotny, H.; Scott, P. and Gibbons, M.* 2002. *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK, Polity Press. NESTA, <http://www.nesta.org.uk/>
18. OECD. 2002. *Frascati Manual*. Frascati Manual of OECD (1st edn, 1994), [Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development] Retrieved 10 February 2009. Paris, OECD. http://europa.eu.int/estatref/info/sdds/en/rd/rd_frascati_manual_2002.pdf
19. *Review of Australian Higher Education.* 2008. http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Review/Documents/PDF/Higher%20Education%20Review_Executive%20summary%20Recommendations%20and%20findings.pdf
20. *Review_Executive%20summary%20Recommendations%20and%20findings.pdf*
21. *Rothwell, R.R.* 1994. Towards the Fifth-Generation Innovation Process. In: *International Marketing Review*, 11(1), United Kingdom, pp. 7–31.

22. *Salmi, J.* 2009. The Challenge of Establishing World-Class Universities. World Bank, Washington, D.C. Appendix F. Schuurmans, M. 2009. The European Institute of Innovation and Technology (EIT): Sustainable Growth and Competitiveness through Innovation. Presentation.
23. *Scott, P. and Gibbons, M.* 2002. Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: UK, Polity Press.
24. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge Occasional Paper N°15
25. *Slaughter, S. and Leslie, L.* 1995. Entrepreneurial Science and Intellectual Property in Australian Universities. In: J. Smyth, (ed.), Academic Work, SRHE and Open University Press, p. 117.

Перевод Л.Ф.Пирожковой

1.5. БОЛОНЬЯ ПОСЛЕ 2010 ГОДА

ДОКЛАД О РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*СПРАВОЧНЫЙ ДОКУМЕНТ ДЛЯ ГРУППЫ ПО КОНТРОЛЮ
ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА,
ПОДГОТОВЛЕННЫЙ БОЛОНСКИМ СЕКРЕТАРИАТОМ
СОВЕЩАНИЕ МИНИСТРОВ. ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВ
28–29 АПРЕЛЯ 2009 ГОДА*

*REPORT ON THE DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA
BACKGROUND PAPER FOR THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP PREPARED
BY THE BENELUX BOLOGNA SECRETARIAT
LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE MINISTERIAL CONFERENCE
28–29 APRIL 2009*

*[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/
bologna/conference/documents/Beyond_2010_
report_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf)*

Проект финансируется при поддержке Европейской Комиссии в рамках программы образования в течение всей жизни. Настоящая публикация отражает мнение только ее авторов, и Комиссия не несет ответственности за какое-либо использование содержащейся в ней информации.

БОЛОНЬЯ ПОСЛЕ 2010 ГОДА ВКЛАД ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ БЛАГО

Введение

Болонский процесс стал во многих отношениях революционным для сотрудничества в европейском высшем образовании. Четыре министра образования, принимавшие участие в праздновании 800-летия Университета Парижа (Совместная Сорбоннская декларация, 1998), пришли к единодушному мнению, что сегментация сектора высшего образования в Европе устарела и стала пагубной, и подписали совместную Сорбоннскую декларацию. Решение участвовать в добровольном процессе создания общеевропейского пространства высшего образования (ЕПВО) было официально закреплено 30 странами год спустя в Болонье (Болонская декларация, 1999). Сейчас очевидно, что это был уникальный проект, поскольку на сегодняшний день в процессе участвует не менее 46 стран из 49, ратифицировавших Европейскую культурную конвенцию Совета Европы (1954 г.). Это означает, что в конечном итоге совместная декларация, подписанная четырьмя министрами в Париже, мобилизовала многочисленных министров (высшего) образования и высокопоставленных государственных чиновников, а также тысячи ректоров, деканов, профессоров и студентов, которые внесли свой вклад в концепцию проекта и особенно в ее осуществление. Ни одна другая европейская инициатива не мобилизовала так много людей, кроме создания и развития Европейского Союза. К тому же этот процесс вызывает растущий интерес и любопытство, а также некоторую тревогу в других частях мира.

Процесс является успешным, потому что важная роль в нем отводится высшим учебным заведениям¹ и их представительным ассоциациям, а также Европейскому союзу студентов. Он привлекает в свои органы принятия решений работодателей и представителей профсоюзов, в нем активно участвуют такие международные организации, как Европейская Комиссия, Совет Европы, ЮНЕСКО-СЕПЕС и Европейская сеть агентств по обеспечению качества. Он побудил многие страны ратифицировать Лиссабонскую Конвенцию о признании (Совет Европы-ЮНЕСКО, 1997 год), которая является единственным юридически обязательным текстом Европейского пространства высшего образования.

На начальном этапе цель Болонского процесса состояла в том, чтобы укрепить конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования и улучшить мобильность и трудоустраиваемость студентов за счет внедрения системы, основанной на додипломном и дипломном обучении с легко понятными программами и степенями. Обеспечение качества также играло важную роль с самого начала. Начиная с 1999 года, совещания министров расширили эту программу и придали большую точность и ясность разработанным инструментам. Структура, состоящая из додипломных и дипломных степеней, эволюционировала в трехцикловую систему, которая сейчас включает в себя концепцию квалификационных рамок с упором на результаты обучения, т.е. на то, что люди знают, понимают и могут делать, а также на то, каким образом различные квалификации связаны друг с другом. Было введено понятие «социальное измерение высшего образования», а признание квалификаций сегодня ясно воспринимается как главная составляющая политики европейского высшего образования.

В рамках Болонского процесса разработан и используется целый ряд инструментов, которые придали европейскому высшему образованию большую согласованность и обозначили его на карте мира. Эти инструменты являются многоцелевыми и могут служить для решения разных задач. В то же время некоторые общие цели можно рассматривать в качестве инструментов. Так, например, мобильность – это одновременно и средство, и цель.

Европейское измерение в очень большой степени является смыслом Болонского процесса, его отличительной чертой. Оно находит свое выражение в том, что европейские системы высшего образования базируются на многообразии и сотрудничестве, на участии всех заинтересованных сторон и на академической свободе. Другая отличительная черта Болонского процесса – многоязычие. Европейское высшее образование с присущим ему сильным социальным измерением рассматривается как общественное благо, и именно это уникальное сочетание ценностей и принципов формируют европейское измерение высшего образования Европы.

Что касается реализации, то прогресс, достигнутый за прошедшие годы, был неравным, о чем свидетельствуют многие проведенные исследования. Отмечаются различия между странами, между учреждениями, а также между дисциплинами. Болонский процесс очень сложен, в нем участвуют многие заинтересованные стороны, и поэтому не все страны-участницы смогут полностью осуществить поставленные цели и стратегии к 2010 году.

В настоящее время проводится независимая оценка того, что было реально достигнуто и в каких масштабах. Отчет об этой работе должен быть готов в 2010 году.

До публикации этого отчета Совещание министров 2009 года должно дать программные ориентиры для будущего развития Болонского процесса. В настоящем документе предлагаются возможные базисные точки этого развития.

¹ В настоящем документе термины «высшие учебные заведения» и «университеты» будут использоваться как некий общий термин для обозначения различных учреждений высшего образования.

ГЛАВА 1. ОКОНЧАТЕЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОВЕСТКИ ДНЯ

Не все цели Болонского процесса будут достигнуты странами-участницами к 2010 году, поэтому необходимо, чтобы он продолжался и после этого срока. Основным приоритетом в будущем должно стать завершение существующих линий действия.

Для большей ясности в следующих главах будет делаться различие между основными стратегическими областями и линиями действия с их четко определенными практическими результатами.

1.1. Линии действия

Эта категория включает в себя структуру степеней, квалификационные структуры, обеспечение качества и признание. Правильное понимание и полная реализация следующих трех линий действия остается исключительно важной на ближайшие годы.

1.1.1. Структура степеней и квалификационные структуры

В основе Европейского пространства высшего образования – трехцикловая система, предусматривающая возможность для национальных систем образования создавать промежуточные квалификации в рамках первого цикла и обеспечивающая надлежащее продвижение от одного цикла к другому. Каждый цикл определяется в терминах общих дескрипторов на основе результатов обучения. Кроме того первые два цикла описываются кредитами ECTS, назначаемыми на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Для первого цикла, как правило, требуется от 180 до 240 кредитов ECTS, для второго – 90–120 с минимальным числом на уровне 2-го цикла в 60 кредитов.

Идет разработка и внедрение национальных квалификационных структур, которые должны быть сертифицированы на соответствие с всеохватывающей структурой квалификаций для ЕПВО и призваны служить для обеспечения мобильности и трудоустраиваемости. Квалификационные структуры делают особый упор на результаты обучения и допускают различные учебные пути к данной квалификации. В большинстве стран процедуры самосертификации должны завершиться после 2010 года. Тогда же будут доступны и соответствующие отчеты. График внедрения национальных квалификационных структур к 2010 году необходимо слегка изменить, предусмотрев в нем проведение к 2012 году самосертификации на соответствие структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Внедрение национальных квалификационных структур играет важнейшую роль в обеспечении прозрачности и потому должно быть завершено в кратчайшие сроки. Для этого требуется постоянная координация на уровне ЕПВО, а также координация с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. Ценные сведения предоставляются специалистами по национальным квалификационным структурам, которые заявляют о необходимости регулярного, организованного обмена информацией между основными участниками разработки национальных структур квалификаций.

Нет сомнения, что принятие новой структуры степеней и фокус на обеспечение качества являются наиболее заметными результатами Болонского процесса, а для неспециалистов – составляют его суть. Оба служат повышению прозрачности и взаимного доверия и, таким образом, способствуют академической мобильности. Вообще говоря, осуществление структурных реформ влечет за собой более существенные изменения, чем переименование ранее выданных дипломов. Программы на степень все чаще описываются в терминах результатов обучения, а внедрение кредитных баллов привело к студентоцентрированному обучению.

Хотя значительная часть структурных реформ уже проведена, ключевой задачей остается переход от структуры к содержанию и надлежащее осуществление смены парадигмы с обучения, центрированного на преподавателе, к студентам как к центру внимания. Потребуется дальнейшая работа и соответствующие ресурсы, чтобы обеспечить лучшее понимание результатов обучения и их использование для проектирования и реализации программ в различных предметных областях. В конечном итоге должно измениться то, как ведется преподавание и проходит обучение, что, в свою очередь, вызовет организационные изменения.

Связь между квалификационными рамками и обеспечением качества имеет важнейшее значение. В ближайшие годы необходимо направлять усилия на национальном и институциональном, а также на европейском и региональном уровнях на улучшение координации в части создания квалификационных рамок и работы в области обеспечения качества при широком участии заинтересованных сторон.

1.1.2. Обеспечение качества

Поддержание качества европейского высшего образования на высоком уровне и его дальнейшее совершенствование стало одной из основных целей Болонского процесса.

Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в высшем образовании (ESG), разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) и ее партнерами по группе E4 (Европейский союз студентов, Европейская ассоциация университетов и Европейская ассоциация учреждений высшего образования) в настоящее время внедряются в высших учебных заведениях и учреждениях по обеспечению качества. Влияние ESG растет, они все шире признаются как некая общая отправная точка для всех участников европейского высшего образования. Вновь создаваемый Европейский регистр агентств обеспечения качества в высшем образовании (EQAR) принял их в качестве подходящего критерия для приема учреждений по обеспечению качества.

Основная ответственность за качество лежит на высших учебных заведениях. Внутреннее обеспечение качества является обязанностью вузов. Создание эффективной «культуры качества», безусловно, связано с уровнем их реальной автономии.

Внешнее обеспечение качества отвечает другим потребностям: оно сочетает в себе информирование общественности о качестве и стандартах и рекомендации вузам по их дальнейшему развитию.

Широкие масштабы и важность изменений, обусловленных вопросами качества в болонской повестке дня, требуют внимательного анализа их эффекта. Значительно возросло число учреждений по обеспечению качества и аккредитации, и эта тенденция может сохраниться и в будущем, если большее место займут попредметные аккредитации. Сегодняшнее направление, однако, – это проверки качества и аккредитация институционального уровня. Функции, задачи и приоритеты учреждений качества разнообразны и подвержены изменениям. В связи с этим принцип признания разнообразия в подходах к обеспечению качества должен оставаться основой Европейских стандартов и руководящих принципов.

Есть новые и развивающиеся проблемные области, затрагивающие обеспечение качества в ЕПВО. К ним относятся: как обеспечить баланс между подотчетностью и улучшениями в вузах, с одной стороны, и общей ответственностью высших учебных заведений, учреждений по обеспечению качества и политиков, – с другой; как сделать реальной роль различных заинтересованных групп (студентов, деловых кругов и т.д.) и как обеспечить их

надлежащим уровнем информации; как справляться с растущим многообразием системы высшего образования (разнообразие педагогики, вузов, студентов, ожиданий, миссий); как реагировать на интернационализацию высшего образования, нередко сочетающуюся с растущей коммерциализацией и конкуренцией; как не допустить роста бюрократизации и стоимости обеспечения качества?

Следует иметь в виду, что механизмы обеспечения качества не являются самоцелью и что их основная задача – повышение качества преподавания и научных исследований. Учреждения по обеспечению качества выступают поддержкой вузам в их постоянном развитии и одновременно играют важную роль защитников общественных интересов.

Дальнейшее развитие европейского измерения качества требует активного диалога между вузами, учреждениями обеспечения качества и правительствами, заинтересованными сторонами и другими пользователями результатов обеспечения качества, посвященного их основным ожиданиям. Для успешного движения вперед необходимо признать, что различные национальные потребности и задачи требуют разных инструментов и методов обеспечения качества. Следует добиваться, чтобы учреждения по обеспечению качества понимали суть миссий друг друга и могли совместными усилиями отвечать на вызовы качества в Европейском пространстве высшего образования. Это позволит согласованно откликаться на коллективные потребности Европы.

1.1.3. Признание

Признание квалификаций с самого начала является краеугольным камнем Болонского процесса, а Лиссабонская конвенция о признании – единственный юридический документ, на который он опирается на европейском уровне. Болонский процесс все шире гарантирует всем учащимся справедливое академическое признание их квалификаций.

Несмотря на очевидный прогресс, есть общее понимание того, что практика признания в ЕПВО несогласованна и что вариации в программах слишком просто определяются как существенные различия, что затрудняет признание.

Признание в смысле Лиссабонской конвенции – это признание академическое. Однако понятие признания гораздо шире. Оно используется для доступа к профессиям или для целей трудоустройства в целом. Следует отметить, что в Европейском Союзе (в зоне ЕС-27) директивы внутреннего рынка, касающиеся регулируемых профессий, предписывают основывать признание профессиональных квалификаций на таких факторах, как продолжительность программы. Этот ориентированный на входные факторы подход может помешать признанию предшествующего обучения. Кроме того, уровни профессиональных квалификаций не совпадают с уровнями квалификаций ЕПВО, которые, в отличие от профессиональных квалификаций, определяются в терминах результатов обучения.

Ключевой вопрос в ЕПВО – обеспечить прозрачность реализации Лиссабонской Конвенции о признании, процессов, связанных с реализацией, и критериев принятия решений. В Европе существуют разные «культуры признания». Одна из важнейших задач состоит в том, чтобы выработать общее понимание концепции квалификаций и допустимых реальных различий между ними, то есть определить, какая степень различия между квалификациями может стать веским основанием для непризнания. Росту доверия в вопросах признания должны способствовать механизмы обеспечения качества и привязка степеней к национальным квалификационным структурам.

Согласованность практик признания внутри одной страны и между странами может быть обеспечена благодаря сотрудничеству между высшими учебными заведениями и национальными центрами ENIC/NARIC. Это сотрудничество поможет вузам разработать ру-

ководящие указания и рекомендации по признанию, в полной мере реализующие принципы Лиссабонской конвенции в учебном заведении. Качество институциональных процедур признания должно быть включено во внутреннее обеспечение качества в вузах и в его внешнюю оценку.

Говоря в целом, общая структура степеней и структура квалификаций, обеспечение качества и академическое признание – это линии действия, которые привели к структурным реформам и к институционализации Болонского процесса. Следует напомнить, что Европейский регистр учреждений обеспечения качества, истинный продукт Болонского процесса, является субъектом права. Структура степеней и квалификационная структура имеют прямое влияние на управление системами высшего образования и на пути организации этих систем странами-участницами. На данном этапе нет необходимости новых мер или правил на европейском уровне. Главное, что требуется сегодня, – это правильное понимание и осуществление линий действия Болонского процесса, особенно на институциональном уровне.

1.2. Стратегические области

Социальное измерение, трудоустраиваемость, обучение в течение всей жизни, мобильность и Болонский процесс в его глобальном измерении характеризуются как стратегические области в том смысле, что они описывают задачи, которые не были облечены в нормативно-правовую базу.

1.2.1. Социальное измерение

Социальное измерение можно определить как условия, необходимые для обеспечения равенства в отношении доступа к высшему образованию, его прохождения и завершения. Особый упор на социальные характеристики высшего образования означает стратегическую нацеленность на уменьшение социального разрыва, на обеспечение равных возможностей качественного образования и на укрепление социальной сплоченности. Социальное измерение – это когда речь идет о справедливом отношении к людям и том, чтобы наилучшим образом распорядиться ресурсами общества, побуждая и поощряя каждого гражданина максимально использовать свои таланты и возможности.

Болонский процесс усилил акцент своей стратегии на социальном измерении. Ключевыми идеями являются:

- В обществе знаний высшее образование играет важную роль в успешном развитии экономики, предоставляя возможность для всех участвовать в эффективной экономике и пользоваться ее преимуществами;
- Равенство и социальная справедливость составляют отличительное свойство высшего образования, которое становится ведущей силой социальной сплоченности и активной гражданственности.

Концепция высшего образования, содействующего социальной сплоченности, является частью модели социального государства. Образование и, более конкретно, высшие учебные заведения способствуют перераспределению богатства через инвестиции в социальную мобильность, а главное – через государственные инвестиции в молодое поколение. Эта модель социального государства определяет и оценивает, в какой мере вузы выполняют свою миссию обеспечения социальной сплоченности в отношении групп с различным социальным происхождением или групп, находящихся в невыгодных условиях.

Хотя показатели участия в высшем образовании в разных европейских странах существенно различаются, меры по расширению контингента учащихся не обязательно увеличили социальную справедливость. Неравенство остается большим. Причины этого можно

найти как внутри, так и вне сектора высшего образования. Высшее образование – это часть такой системы, где выбор делается на начальном этапе карьеры ученика. Вот почему усилия, направленные на достижение равенства в высшем образовании, должны дополняться соответствующими мерами в других частях системы образования. Барьерами для равного доступа в секторе высшего образования являются стоимость участия, вступительные квалификационные требования, отсутствие гибких возможностей обучения, ограниченная доступность услуг поддержки и «институциональная культура».

Основная задача сегодня – обеспечить расширение доступа к высшему образованию и добиться успешного завершения программ первого и второго циклов для всех, кто может выиграть от высшего образования. Это предполагает улучшение учебной среды и создание надлежащих экономических условий для студентов, что позволило бы им извлечь пользу от возможностей обучения на всех уровнях. Расширение участия потребует также дальнейших усилий по созданию гибких путей обучения и введения необходимых стимулов для привлечения многообразного контингента студентов к участию в высшем образовании.

Социальное измерение высшего образования касается не только студентов первого и второго циклов. Несмотря на то, что сегодня докторанты рассматриваются как начинающие исследователи, предстоит сделать еще многое, прежде чем они будут иметь право на весь объем социального обеспечения и пенсионных прав или их эквивалентов в соответствии с признанием их профессионального опыта как исследователей.

Социальное измерение высшего образования – очень широкая тема и потому требует интеграции национальной политики образования с политикой в других областях.

Министры должны взять на себя обязательство продолжать сбор и подготовку надежных данных и показателей, в том числе с учетом возможности проведения сопоставлений (бенчмаркинга). Это позволит отслеживать прогресс в достижении большей открытости (инклюзивности) высшего образования в Европе и корректировать на основе реальных данных политику в этом направлении.

1.2.2. Трудоустраиваемость

Трудоустраиваемость можно определить как расширение возможностей студента воспользоваться шансами на рынке труда, то есть получить первичное значимое трудоустройство или стать самозанятым, сохранить трудоустройство и быть способным передвигаться на рынке труда. Она включает в себя приобретение общих навыков и компетенций, таких как аналитические способности, навыки коммуникаций, этическая осведомленность, способность оценивать риски в долгосрочной перспективе. Баланс между знаниями, с одной стороны, и переносимыми навыками – с другой, довольно тонок, поскольку хорошие профессиональные знания и понимания остаются неизменным условием трудоустройства. Формирование общих навыков влечет за собой перестройку всех учебных программ, и это прямо влияет на то, как ученые или преподаватели воспринимают свою роль, отличающуюся от той, когда преподаватель выступает лишь в качестве лектора. Таким образом, речь идет не только о содержании, но и о методах обучения. Эта новая парадигма меняет жизнь департаментов университетов и потому нуждается в дальнейшем обсуждении и анализе ее последствий для вузов Европы.

В условиях быстрых изменений рынка труда и требуемых навыков трудоустраиваемость также охватывает совершенствование навыков тех, кто уже трудоустроен, и потому касается не только недавних выпускников. Высшие учебные заведения должны играть важную роль в непрерывном образовании и профессиональной подготовке и, следовательно, дальше инвестироваться в образование в течение всей жизни.

Университеты всегда готовили специалистов-практиков в области права, медицины, теологии и инженерии, они также были учебными заведениями, где обучаются будущие государственные служащие и преподаватели. Опыт болонских реформ показал, что введение двух циклов в регулируемые профессии является очень сложной проблемой, учитывая роль профессиональных ассоциаций и законодательство ЕС по внутреннему рынку.

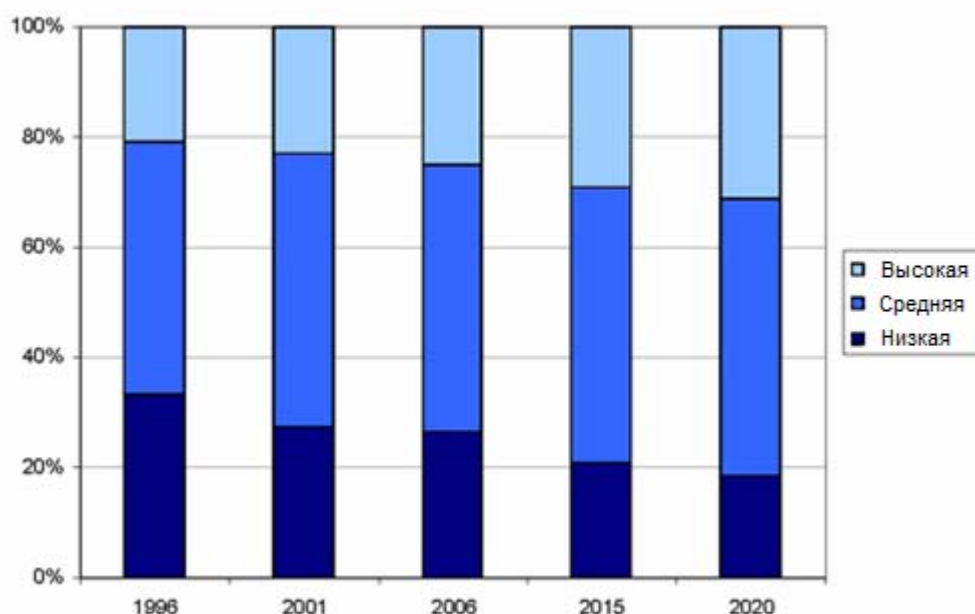
Новый вызов для систем с традиционно длинным первым циклом – проектирование и реализация бакалаврских программ, готовящих к выходу на рынок труда. Опыт показывает, что во многих странах потенциал первого цикла пока используется не полностью и необходимо повышать уровень осведомленности о нем.

По-прежнему преобладает мнение, что конкретный диплом готовит к конкретной работе, и чем длиннее программа обучения, тем лучше подготовка к этой работе. Такая точка зрения ограничена. Здесь продолжительность обучения и уровень квалификации путается с ее качеством. Квалификация на любом уровне может быть хорошего или не очень хорошего качества. Для одних видов трудоустройства могут требоваться квалификации второго или третьего циклов, в то время как для других вполне достаточно квалификации первого цикла. В изменяющихся экономических условиях обладатели степени должны быть способны мобилизовать знания и навыки, что позволило бы им адаптироваться к многообразию ситуаций. Работодатели как в государственном, так и частном секторах должны быть открыты к этому. И не в последнюю очередь органы государственной власти – движущая сила этой важной реструктуризации квалификаций европейского высшего образования – должны иметь четкое представление о роли квалификаций первого цикла для трудоустройства в государственном секторе.

Если обратиться к прогнозированию потребностей рынка труда в квалификациях, то, согласно прогнозу CEDEFOP (2008 год), ожидается относительное увеличение спроса на высококвалифицированных работников. Это означает, что нашим экономикам требуется больше выпускников, и вопрос состоит в том, будут ли эти выпускники подготовлены для работы на определенных рабочих местах и готовит ли их учеба к имеющимся рабочим местам.

Ключевой задачей является разработка учебных программ и стимулирование методов преподавания, которые бы способствовали освоению навыков и умений, необходимых для экономики завтрашнего дня, включая регулируемые профессии. Участие работодателей в разработке учебных программ позволяет обеспечить их соответствие потребностям рынка труда. Однако при создании программ необходимо принимать во внимание и долгосрочные потребности общества в развитии (независимо от более насущной ситуации) влиятельных центров знаний и научных исследований. Кроме того, высшие учебные заведения вносят свой вклад в выявление компетенций и навыков, востребованных на рынке труда. Необходимо всячески поощрять более систематический диалог между вузами и работодателями.

Важнейшей задачей на ближайшее время является дальнейшее продвижение новой структуры степеней среди работодателей и особенно среди малых и средних предприятий. Государственный сектор должен изменить свою карьерную систему в соответствии с новой Болонской структурой степеней. Необходимо повышать информированность о достоинствах степени бакалавра, что весьма значимо не только для работодателей, но и для студентов, родителей, профессоров и преподавателей, а также для самих высших учебных заведений.



Источник: Cedefop, *Навыки, необходимые Европе. Фокус на 2020*. Люксембург, 2008, с. 12

Рис. 1.5.1. Прежняя и вероятная будущая квалификационная структура рабочих мест, доля в %, ЕС-25

Таблица 1.5.1

Относительная важность общих компетенций (1 = наиболее важная), по оценке работодателей, выпускников и преподавателей

<i>Работодатели</i>	<i>Выпускники</i>	<i>Преподаватели</i>
n = 944	n = 5183	n = 998
1. Способность учиться	2	3
2. Способность применять знания на практике	3	5
3. Способность к анализу и синтезу	1	2
4. Способность адаптироваться к новым ситуациям	5	7
5. Навыки межличностного общения	6	14
10. Элементарные вычислительные навыки	4	16
12. Базовые общие знания	12	1

Источник: *Настройка образовательных структур / Вклад университетов в Болонский процесс: Введение (2007)*, с. 38–39²

Принципиально важно, чтобы студенты в конце периода их обучения, а также потенциальные студенты могли получать информацию, рекомендации и консультирование по их будущей профессии и перспективам трудоустройства. Необходимо усилить ответственность вузов за консультационную и ориентационную поддержку. Правительства / правительственные учреждения и работодатели совместно с высшими учебными заведениями должны повышать доступность и качество предоставляемых студентам услуг по трудоустройству.

¹ Cedefop, *Skill Needs in Europe. Focus on 2020*. Luxembourg, 2008, p. 12 (Прим. переводчика).

² *Tuning Educational Structures / Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction (2007)*, pp. 38–39 (Прим. переводчика).

Трудоустраиваемость не ограничивается первыми двумя циклами. Осуществляя свою основную миссию подготовки исследователей, университеты все чаще сталкиваются с проблемами меняющегося рынка труда для молодых ученых и потому должны готовить их к более широкому, чем прежде, карьерному диапазону – не только в академической среде, но и в промышленности, некоммерческих организациях, частных компаниях, частных и государственных независимых исследовательских центрах.

1.2.3. Образование в течение всей жизни

Цели социального измерения и трудоустраиваемости могут быть достигнуты только в условиях реализации образования в течение всей жизни. Оно представляет собой широкую концепцию, в соответствии с которой образование – гибкое, многообразное и доступное в разное время и в разных местах – осуществляется на протяжении жизни.

Нередко определяющими характеристиками современного мира считаются перемены и неопределенность. Образование в течение всей жизни дает гражданам возможность откликаться на различные формы изменений – экономических, культурных, технологических и демографических, реально позволяя им на протяжении всей жизни входить в систему высшего образования и выходить из нее для достижения своих целей. Образование в течение всей жизни отвечает потребности общества стать «обучающимся обществом» и способствует экономической конкурентоспособности и социальной сплоченности.

Образование в течение всей жизни – многогранная концепция, которая может включать в себя продвижение вверх по карьерной лестнице, расширение знания, приобретение новых навыков и компетенций на основе признания предшествующего обучения либо просто продолжение обучения для целей личностного роста. Образование в течение всей жизни стало одной из целей политики поддержки экономического роста, социальной сплоченности и развития личности. В этом смысле оно является стратегией расширения участия в системе высшего образования, в том числе для тех, кто прежде, как правило, ей не охватывался.

Основой успеха образования в течение всей жизни является такая социально-экономическая обстановка, в которой образование высоко ценится, используется и вознаграждается, и в которой признается, что к получению квалификации могут вести разные траектории обучения. Все это означает определенное изменение культуры. Фундаментальной структурной проблемой является создание возможностей непрерывного обучения, которые требуются для системы образования в течение всей жизни, сочетающего в себе периоды обучения с периодами работы и базирующегося на студенто-центрированном обучении. Для достижения этого образование в течение всей жизни необходимо включить в индивидуальные стратегии вузов и сделать неотъемлемой частью образовательной системы.

Образование в течение всей жизни является составной частью системы образования и одним из основных инструментов социального развития и экономического роста. Системы и способы предоставления образования в течение всей жизни подчиняются фундаментальным принципам образования как общественного блага и как общественной ответственности.

В контексте образования в течение всей жизни необходимо соотносить квалификации дальнейшего образования с тремя циклами Болонской структуры степеней и предоставлять понятную и доступную информацию об их ценности и значении.

1.2.4. Привлекательность европейского высшего образования

Болонский процесс, безусловно, влияет на отношения между высшим образованием в Европе и высшим образованием в других частях мира. В то же время очевидно, что с европейской точки зрения, глобальное измерение Болонского процесса – это сочетание того, что у нас есть общего, а именно Европейское пространство высшего образования, и эле-

ментов, являющихся специфическими для каждой страны-участницы, в том числе стратегии маркетинга национального высшего образования.

Отмечается явная тенденция к расширению деятельности по продвижению европейского высшего образования на всех уровнях (институциональном, национальном и европейском). В то же время эта деятельность не одинаково активна по всему Европейскому пространству высшего образования, и ее систематический обзор не проводится, особенно в отношении деятельности вузов. На национальном уровне растет число рекламных мероприятий / кампаний, для проведения которых создаются специальные организации. Реализация Болонского процесса используется как средство повышения привлекательности и конкурентоспособности национальных систем. Однако в центре внимания всей этой деятельности находятся отдельные системы высшего образования в рамках ЕПВО, а не само ЕПВО как таковое. Одна из основных задач деятельности по продвижению на европейском уровне – добиться, чтобы она была устойчивой и охватывала все Европейское пространство высшего образования.

Привлекательность Европейского пространства высшего образования определяется его стремлением к высокому качеству и его открытостью. Последнее зависит от ряда условий, при этом особую роль в стимулировании иностранных студентов и преподавателей к работе / учебе в Европе играют условия, рассматриваемые ниже.

Европейское пространство высшего образования должно быть:

- привлекательным местом для учебы и научных исследований;
- привлекательным рынком труда для преподавателей, ученых и специалистов благодаря качеству приобретаемого опыта и четко определенным карьерным траекториям;
- привлекательным регионом, где сохраняется богатое и разнообразное культурное наследие: языки, институциональная культура, учебные программы и методы преподавания и обучения;
- привлекательным пространством высшего образования, благодаря связи между обучением и научными исследованиями.

Внешнее измерение Болонского процесса касается также места Европейского пространства высшего образования в глобальном мире высшего образования. К 2020 году, благодаря росту инвестиций и инноваций во многих частях мира, существенно возрастет роль конкуренции в высшем образовании. Стратегическое значение исследований и инноваций для экономического развития и конкурентоспособности вызвало к жизни международную гонку инвестиций в эту сферу. ЕПВО должно позиционировать себя по отношению к конкурентам и стать самым творческим и инновационным регионом в мире.

Развитие Болонского процесса вызывает рост во всем мире интереса к нему и к формирующемуся ЕПВО. Все более очевидно, что Болонский процесс должен откликнуться на этот растущий интерес. И хотя изменение критериев членства или определение отдельных категорий для стран, заинтересованных в членстве, но не имеющих на него права, не являются возможным решением проблемы, Европейское пространство высшего образования не должно рассматриваться как «крепость Европа». Болонский процесс признает и высоко ценит важную роль значительного числа стран, которые решили организовать свои системы высшего образования в соответствии с принципами Болоньи. Опираясь на полученный передовой опыт, страны Болонского процесса будут участвовать в политических

дискуссиях и в различных проектах с другими государствами и регионами. Сотрудничество с другими странами сосредоточится на содержательной стороне и будет осуществляться в атмосфере взаимного уважения.

Таким образом, ключевой задачей является предоставление информации о ЕПВО, ориентированной на страны за его пределами, в том числе посредством специальных сайтов. Не менее важное значение имеет организация скоординированных ознакомительных визитов из стран и в страны, которые не входят в Европейское пространство высшего образования.

Как было решено на совещании министров в Берлине, географический охват и общие критерии участия в Болонском процессе определяются членством в Европейской культурной конвенции и стремлением к достижению и реализации целей Болонского процесса в национальных системах.

Политический диалог и сотрудничество на основе партнерства имеют решающее значение для дальнейшего развития Болонского процесса и для его репутации в мире. Существующие на сегодняшний день критерии присоединения к Болонскому процессу вполне эффективны и должны быть сохранены. В то же время на уровне национальных и региональных государственных органов, организаций высшего образования, высших учебных заведений и их представительных структур необходимо обеспечить усиление взаимного понимания и активизацию обмена опытом, а также заложить основу для более широкого устойчивого сотрудничества. Для содействия дальнейшему диалогу и сотрудничеству со странами в других частях мира должны развиваться следующие формы сотрудничества:

- расширение и активизация сбалансированного двустороннего и многостороннего сотрудничества с партнерами из разных регионов мира, основанное на принципах партнерства, например, в рамках соответствующих программ и проектов ЕС;
- проведение Болонских политических форумов с участием представителей министерств, заинтересованных кругов и / или должностных лиц из стран ЕПВО и стран, не являющихся участниками Европейской Культурной Конвенции;
- укрепление политического диалога по конкретным темам (таким, как мобильность, обеспечение качества, признание, вовлечение студентов, управление и т.д.) или по реформе высшего образования в целом;
- всестороннее использование инициатив, выдвинутых Евросоюзом и ЮНЕСКО;
- приглашение заинтересованных кругов из стран, не являющихся участниками Европейской культурной конвенции, на конференции, семинары и другие мероприятия с болонской тематикой и привлечение их к участию в проектах и инициативах в рамках Рабочей программы BFUG, где это возможно;
- участие Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) в соответствующих проектах и мероприятиях в других регионах мира.

Необходимо наличие на европейском и национальном уровнях финансовых инструментов, которые позволяли бы осуществлять длительное и устойчивое сотрудничество, а также вести диалог по политике высшего образования между представляющими различные регионы заинтересованными сторонами, такими как многообразные ассоциации в сфере высшего образования и студенческие объединения.

1.2.5. Мобильность

Мобильность является одной из основ европейского сотрудничества и остается важнейшей темой различных коммюнике, принимаемых по Болонскому процессу. Действительно, помимо экономической ценности создания мобильной рабочей силы, мобильность студентов, начинающих исследователей и профессорско-преподавательского состава имеет большое культурное значение, способствуя взаимопониманию между странами и регионами, а также личной самореализации. Мобильность создает академические и научные преимущества как для вузов, так и для исследователей. Она играет существенную роль в интернационализации системы и учреждений высшего образования, и ее результатами стало появление многонационального профессорско-преподавательского состава и международных программ обучения. Несмотря на это, прогресс в этой области не соответствует первоначальным ожиданиям.

Вначале ожидалось, что создание единого образовательного пространства придаст мобильности дополнительный импульс. Этого, по-видимому, пока не произошло. С точки зрения внутриевропейских краткосрочных программ мобильности (типа программы Erasmus) введение двухуровневой системы степеней иногда воспринимается как препятствие для студенческой мобильности. Поэтому рекомендуется направить усилия на создание учебных программ с адекватной нагрузкой и предусмотреть возможность для мобильности в структуре всех программ.

По-прежнему сохраняются позитивные ожидания относительно внутриевропейской мобильности для получения степеней. Единая структура степеней облегчает мобильность между странами. Тем не менее, необходимо и далее расширять мобильность для получения степени, другими словами, побуждать большее число студентов к мобильности в течение всего периода обучения (будь то бакалаврский или магистерский уровни) и поощрять молодых исследователей к работе над докторской степенью за рубежом как элемент международной конкурентоспособности и развития европейского измерения.

Растет внимание к мобильности студентов из других частей мира. Пропагандистская деятельность и набор иностранных студентов становятся приоритетами для многих высших учебных заведений. Рост доли мобильных студентов из других частей мира вызовет изменения в обеспечении качества, в учебных программах и языке обучения для удовлетворения потребностей и ожиданий таких студентов.

В этих условиях невозможно игнорировать иммиграционные вопросы, поскольку они определяют отношения между двумя группами стран-участниц Болонского процесса – членами Европейского Союза и не входящими в него – а также их отношения со странами в других частях мира. Для обеспечения более сбалансированной мобильности в Европейском пространстве высшего образования сотрудникам высшей школы, начинающим исследователям и студентам (в также их семьям) должна быть предоставлена возможность упрощенного получения виз и разрешений на работу. Требования для въезда в страну должна отражать открытость Европейского пространства высшего образования.

Поскольку мобильность на всю продолжительность программы обучения может увеличить эмиграцию и утечку мозгов из некоторых стран, решение этой проблемы требует дальнейшего обсуждения и принятия соответствующих мер.

При расширении мобильности и наборе международного академического персонала необходимо принимать во внимание вопросы, связанные с развитием карьеры, социальными пособиями, гарантией занятости и пенсионным обеспечением.

Учитывая важную роль преподавателей и административного персонала в содействии мобильности студентов, высшие учебные заведения должны признавать – как в плане продвижения по службе, так и с точки зрения нагрузки – работу, выполняемую сотрудниками, которые отвечают за мобильность студентов или сами являются мобильными. Анализ состава студентов, участвующих в зарубежной мобильности, показывает их несбалансированное представительство, зависящее от социально-экономического положения. Необходимы дополнительные усилия по расширению участия в мобильности. Огромную роль здесь играют улучшение качества информации, руководство и консультирование. Кроме того, студентам на всех уровнях должна быть предоставлена возможность учиться как минимум на двух иностранных языках. Отвечая на потребности все более разнообразного студенческого контингента и учитывая эффект образования в течение всей жизни, следует переосмыслить программы мобильности с целью диверсификации ее типов и масштаба.

Необходим существенный прогресс в обеспечении прозрачного и справедливого признания квалификаций и переноса кредитов на основе результатов обучения и в соответствии с Лиссабонской конвенцией о признании.

И последнее, но не менее важное: необходимо увеличить и диверсифицировать финансовые средства, выделяемые для мобильности на всех уровнях (институциональном, национальном, региональном и европейском), а также сделать гранты и займы переносимыми. Следует обеспечить устойчивую работу и расширение числа участников Экспертной сети по обмену опытом и информацией, тем самым способствуя достижению переносимости грантов и займов.

Мобильность остается одной из ключевых тем, которая получит дальнейшее развитие в рамках болонской повестки дня после 2010 года. На европейском, национальном и институциональном уровнях необходима твердая решимость сделать мобильность реально возможной для всех. Для этого должны быть разработаны и включены во все мероприятия по оценке прогресса национальные планы действий по крупномасштабной мобильности с четкими критериями для въездной и выездной мобильности. В качестве среднесрочной цели как минимум 20% тех, кто закончит вуз в Европейском пространстве высшего образования в 2020 году, должны иметь периоды мобильности во время учебы. Сбор данных поможет следить за ситуацией в этой области и позволит получить лучшее представление о (а) потоках мобильности и (б) финансовых средствах для ее поддержки. Если меры по повышению мобильности пересекаются с другими областями политики (например, с иммиграционной политикой), необходимо взаимодействие со специалистами из этих областей.

1.3. Учебные программы и результаты обучения

В аналитическом докладе 2007 года о ходе Болонского процесса отмечается, что, хотя и был достигнут прогресс по отдельным направлениям деятельности и показателям, нельзя рассматривать их изолированно, поскольку все аспекты Болонского процесса взаимосвязаны. Через все линии действий проходят две общие темы: фокус на учащих и фокус на результатах обучения. В Лондонском Коммюнике отмечается, что одним из существенных итогов Болонского процесса является «развитие более студенто-центрированного обучения, базирующегося на результатах», и указывается, что при проведении анализа и оценки ситуации в 2009 году следует «интегрированно рассмотреть национальные структуры квалификаций, результаты обучения и кредиты, обучение в течение всей жизни и признание предшествующего обучения». Поддержка министрами результатов обучения стала значительным событием, поскольку в аналитическом докладе 2007 года внедрение результатов обучения определено как необходимое условие для достижения многих целей Болонского процесса к 2010 году. В 2009 году

результаты обучения по-прежнему занимают центральное место в разработке квалификационных структур, в системах переноса и накопления кредитов, приложении к диплому, признании предшествующего обучения и в обеспечения качества.

Успех Болонского процесса зависит от всесторонней реализации результатов обучения в вузах. Результаты обучения служат общим языком, который используется в Дублинских дескрипторах, лежащих в основе трехциклового системы степеней. Они также являются характерной чертой всеобщей квалификационной структуры для Европейского пространства высшего образования, с которой согласуются национальные структуры квалификаций. Результаты обучения – важный элемент систем обеспечения качества и совместимых с ECTS процедур накопления и переноса кредитов. Они обеспечивают прозрачность квалификаций и облегчают их признание. Говоря коротко, результаты обучения являются концентрированным воплощением студентоцентрированного подхода и переноса фокуса в высшем образовании с традиционного подхода, центрированного на преподавателе или на учебном заведении.

Чтобы реализация национальных квалификационных структур осуществлялась при правильном понимании и единой интерпретации всеохватывающей европейской структуры квалификаций, необходима общая методологии, базирующаяся на результатах обучения (т.е. на дескрипторах знаний, навыков и компетенций), а также общий подход к самооценке этих результатов.

Хотя общие результаты обучения для структуры степеней успешно описываются с помощью Дублинских дескрипторов, ключевым вопросом является дальнейшая разработка дескрипторов для предметно-специализированных знаний, навыков и компетенций. С первых этапов Болонского процесса высшие учебные заведения и их преподаватели занялись созданием международных дескрипторов и базисных точек для различных предметных областей. Необходимо поощрять и поддерживать любые инициативы, предпринимаемые в этом направлении, такие, например, как проект «Настройка образовательных структур в Европе» и тематические сети. Разработка дескрипторов должна вестись с учетом разнообразия программ в Европе и организационной, методологической, дидактической и академической автономии.

Излишне детализированные предметно-специализированные дескрипторы могут стать препятствием к развитию междисциплинарности, являющейся одним из академических откликов на вызовы XXI-го века. Имеется некоторое противоречие между принципом многообразия программ и их сближения посредством введения общих предметных дескрипторов. Однако на практике общие предметные дескрипторы должны рассматриваться в качестве ориентиров лишь для базового учебного плана, что оставляет достаточно пространства для программного разнообразия.

Общие базисные точки могут быть разработаны для целого сектора. Это позволит определить секторальные дескрипторы и создать секторальные структуры квалификаций. При разработке секторальных дескрипторов необходимо обеспечивать их связь с национальной и существующей европейской структурами квалификаций.

ГЛАВА 2. БОЛОНЬЯ 2020: ВЫЗОВЫ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Следует вспомнить один из пунктов Болонской Декларации: «Одновременно в политических и научных кругах, в общественном мнении растет осознание необходимости построения интегрированной, имеющей богатые перспективы Европы, и особенно укрепления ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала».

Эта концепция сохраняет свою актуальность как основополагающий принцип на период до 2020 года. Однако за прошедшее десятилетие в мире произошли изменения, и цель, поставленная в Болонской Декларации, должна быть сформулирована с учетом новых вызовов, что позволит определить соответствующие практические задачи.

Европейское пространство высшего образования сталкивается с двумя серьезными проблемами: глобализации и демографии. Болонский процесс не может рассматриваться в отрыве от глобальных процессов – это ответ европейского высшего образования на глобальную интеграцию и расширение масштабов предоставления высшего образования. Осуществление целей Болонского процесса требует решения вопросов, связанных с финансовыми ресурсами.

2.1. Глобализация: конкурентоспособность и сотрудничество

2.1.1. Глобальная конкурентоспособность

Демографические изменения, вызванные старением населения в Европе и ростом населения в других регионах, резкое увеличение во всем мире спроса на высшее образование, нехватка во многих странах бюджетных средств и потенциала для удовлетворения этого спроса, возможности новых коммуникационных технологий и Интернета – все это создает такое окружение, когда традиционные вузы вынуждены искать новые ответы на эти вызовы, а новые поставщики могут успешно увеличивать предложение образовательных услуг.

В планах Европейского Союза по модернизации высшего образования уже определен ряд ключевых вопросов, которые необходимо решить для того, чтобы высшее образование в Европе могло эффективно отвечать потребностям глобализации. Основные усилия должны быть направлены на расширение автономии вузов, повышение эффективности сотрудничества с бизнесом и работодателями, приведение квалификаций в соответствие с потребностями рынка труда, принятие альтернативных механизмов финансирования и совершенствование управления университетами. Кроме того, для сохранения европейским высшим образованием широкой исследовательской базы должны быть обеспечены тесные связи между образованием и научными исследованиями.

Реакцией на изменения окружающей обстановки стало движение к диверсификации высшего образования. Диверсификации подвергаются не только миссии и профили высших учебных заведений, но и формы предоставления образования. Традиционные формы предоставления образования посредством организованных программ, которые предлагаются государственными и частными вузами, принадлежащими национальной системе образования, и предполагают взаимодействие лицом к лицу между учащимися и преподавателями, вероятно, останутся важнейшими формами предоставления образования. Однако в будущем этот подход столкнется с усиливающейся конкуренцией со стороны ряда других форм предоставления. Таким образом, возникает необходимость концептуализации и разработки новых форм предоставления на основе и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Одним из наиболее заметных проявлений глобализации является формирование рынка высшего образования «без границ». Университеты Северной Америки, Европы и Австралии активно добиваются улучшения своей привлекательности и завоевания международного рынка высшего образования. Это делается путем широкого привлечения иностранных, в основном платных студентов, создания филиалов, франчайзинга и заключения соглашений о партнерстве с местными учебными заведениями. Международный спрос на высшее образование вызвал появление новых поставщиков, находящихся вне сектора высшего образования.

Давление глобального рынка заставляет высшие учебные заведения Европы постепенного переходить на методы, имеющие выраженный предпринимательский дух. Сегодня вузы находятся в ситуации, когда необходимо сочетать новые роли и ожидания с самобытностью и традиционными представлениями. Их задача – совместить академические традиции и самобытность с новыми ожиданиями и потребностями. Так, например, результаты исследовательской деятельности могут служить средством увеличения доходов. С другой стороны, финансирование научных исследований через научно-исследовательские проекты является потенциальной угрозой самостоятельности исследователей в том смысле, что их постоянное назначение не гарантируется, поскольку зависит от дохода с проектов. Такие затруднения вызывают необходимость непредвзятых, творческих и инновационных решений. Переориентация университетов и постепенный переход к более ориентированным на предпринимательство подходам усилят роль европейских университетов в знанцевой составляющей треугольника «исследования – образование – инновации», распространяющегося на все сферы современного общества знания.

Ответ Европы на все более конкурирующую глобальную образовательную сферу должен однозначно выдвигать на первый план многочисленные преимущества динамического Европейского пространства высшего образования. Преподавание и обучение в университетах Европы должно определяться и направляться результатами новейших исследований, опирающимися на традиционное, но восприимчивое к новому единство и симбиоз преподавания и обучения. Качество европейского высшего образования должно стать характерной чертой Болонского процесса. Европейское пространство высшего образования будет гордиться диверсифицированным каталогом легко понимаемых и сопоставимых степеней (описываемых в Приложении к диплому), тщательной реализацией Европейской системы переноса и накопления кредитов. ЕПВО призвано всячески содействовать мобильности, европейскому сотрудничеству в обеспечении качества и всеохватывающему европейскому измерению высшего образования в целом. ЕПВО опирается на эти фундаментальные принципы, что позволяет университетам постоянно стремиться к инновациям, основываясь на традициях.

Ключевая задача – подтвердить единство между обучением и исследовательской деятельностью и акцентировать тот факт, что особенностью европейского высшего образования является привязанность преподавания и обучения к последним достижениям научных исследований. Следует отметить, что многие типы исследований происходят в контексте, когда новые модели управления «открытыми» инновациями и технологией не являются линейными и ориентированы на пользователя. Вводя методы исследований в программу обучения на ранних его этапах, высшие учебные заведения смогут подготовить творческих специалистов, способных функционировать в условиях общества знаний и опираться на навыки обращения с непрерывно меняющимися технологиями. Важнейшее значение имеет разработка новых форм предоставления качественного образования, адекватного эпохе информационно-коммуникационных технологий и отвечающего требованиям междисциплинарного подхода

И, наконец, мы должны ответить на вызовы глобальной конкуренции, улучшая финансовое положение наших вузов и добиваясь того, чтобы качество их предложений было международно признанным.

2.1.2. Международное сотрудничество

На европейском и на международном уровнях необходимость конкурентоспособности – не единственная движущая сила. Конкуренция и сотрудничество не являются взаи-

моисключающими, напротив они дополняют друг друга. Поиск знания – это глобальное предприятие, базирующееся на сотрудничестве между учеными. Ресурсы, необходимые для производства знания, таковы, что их все реже можно найти в пределах одного учебного заведения. Эффективное производство новых знаний все чаще основывается на взаимодействующих формах разделения труда между различными учреждениями, а также между промышленностью и наукой. Совместные исследования и производство знаний могут успешно проходить в правовом пространстве и за его пределами с партнерами, непосредственно договаривающимися о юридических ограничениях, связанных с патентами и издательскими правами, если это необходимо.

Необходимым условием развития науки является сотрудничество. Сегодняшние глобальные проблемы не могут быть решены с помощью методологии и знаний, полученных благодаря только науке. Наиболее интересные дискуссии зачастую происходят на периферии научных областей или на стыке наук. Европейское пространство высшего образования богато академическими областями и обладает не имеющим себе равных многообразием культур и традиций. Главной целью должна стать компоновка дисциплин с целью обеспечения максимальной выгоды для студентов. Междисциплинарность отражает многообразие Европы. Она играет важнейшую роль в осуществлении новых исследований, необходимых для развития науки (например, в такой области, как био-этика) или для поиска и открытия новых сфер исследования на стыке предметных областей. Междисциплинарный подход помогает студентам видеть решение проблемы с разных перспектив, легче получать и обмениваться информацией по разным дисциплинам, лучше понимать все более усложняющуюся реальность.

Высшее образование является средством сотрудничества с другими частями мира. Речь идет об укреплении сотрудничества Север-Юг и Восток-Запад и об участии европейского высшего образования в глобальных процессах. Экономический эффект от глобализации, ведущей к созданию богатства, все в большей мере связан со способностью справляться с различиями и многообразием.

Наше общество сталкивается с множеством сложных задач, которые требуют от его членов интеллектуальной способности анализировать проблемы, видеть связь между различными областями, вырабатывать решения и действовать на основе неполной информации. В то же время члены общества должны обладать активной гражданской позицией, что означает стремление решать конфликты путем переговоров и принятия решений большинством (с учетом мнения меньшинства), а не насилия; признание важности человеческого достоинства и прав меньшинств; способность и готовность участвовать в общественной сфере и оценивать выгоды для общества с точки зрения индивидуальных выгод, а также краткосрочных преимуществ и долгосрочных выигрышей.

В этом контексте высшие учебные заведения могут играть особую роль. Это специфические места для обсуждения важнейших вопросов и потому должны формировать:

- межкультурные компетенции;
- понимание различных обществ, их традиций, культур и верований в Европе и за ее пределами;
- способность делать выводы с учетом этических принципов;
- ответственную гражданственность.

Необходимо поощрять международное сотрудничество между вузами и стимулировать появление новых научных направлений на стыке традиционных дисциплин с целью

надлежащего решения глобальных проблем. Это потребует внедрения новых систем вознаграждения для карьеры исследователей, а также активизации глобального сотрудничества между учеными.

Кроме того, программы обучения должны помогать студентам получать знания и формировать навыки и склад ума, позволяющие им осмысливать свои убеждения и решения. Студенты должны критически оценивать свои предположения и убеждения, относиться без предубеждения к различным культурным формам и историческим моментам.

2.2. Демография

Демография Европы такова, что средний возраст ее населения составляет около сорока пяти лет. Через десять лет он будет равен пятидесяти годам. К 2020 году европейское поколение молодежи в возрасте от 15 до 29 лет уменьшится на 10%. В тот же период технический прогресс приобретет еще более значительные масштабы, а глобальная конкуренция увеличится, не в последнюю очередь конкуренция за талантливых людей. На этом фоне возникают вопросы: как обеспечить достаточное число профессионалов и как сформировать гражданскую культуру, которая будет включать в себя и сохранять необходимую солидарность между поколениями? Старение населения требует реализации концепции образования в течение всей жизни и серьезных размышлений о том, как удовлетворить активную потребность студенчества в новом знании, связанном с проблемами XXI-го века.

В течение последней четверти прошлого века европейское высшее образование переживало явление «массификации», которая, однако, не обеспечила равный доступ для учащихся из менее культурно и экономически привилегированных слоев населения. Наша способность решать проблемы общества XXI-го века, будь то проблемы энергетики, изменения климата или социальной сплоченности, была бы лучше, если бы высшие учебные заведения смогли задействовать интеллектуальный потенциал, которым до сих пор пренебрегали.

Способом решения этой проблемы является образование в течение всей жизни. В условиях старения населения повышение уровня образования для специалистов имеет первостепенное значение, если они хотят сохранить творческий и инновационный потенциал в своей сфере или переключиться на другую.

Образование в течение всей жизни и реализация социального измерения Болонского процесса позволяют компенсировать последствия старения населения путем поддержания его творческого и инновационного потенциала в обществе знаний.

Ключевая проблема, таким образом, заключается в создании такого образования в течение всей жизни, которое позволило бы справляться с проблемами, вызванными старением населения. Расширение доступа и диверсификация контингента учащихся могут быть обеспечены за счет реализации студентоцентрированного обучения и через гибкие пути обучения, связанные с квалификационными структурами и признанием предшествующего обучения.

Это повлечет за собой включение образования в течение всей жизни в образовательную деятельность учреждений высшего образования.

Реализация обучения в течение всей жизни с целью решения демографической проблемы оказывает влияние на мобильность. Студенты зрелого возраста менее склонны к участию в схемах мобильности по личным или семейным обстоятельствам. Схожая ситуация наблюдается и со студентами, которые обучаются неполный день, совмещая работу и учебу. Необходимы новые схемы мобильности, отвечающие потребностям стареющего населения, которое не должно исключаться из участия в мобильности.

2.3. Вопросы, порождаемые глобализацией и демографией

Как отмечалось в предыдущих разделах, совместные вызовы глобализации и демографии переопределяют отношения, которые существуют между высшими учебными заведениями и государством как на микро-, так и на макро-уровнях. Вузы должны обладать достаточной автономией, чтобы надлежащим образом отвечать на эти вызовы. Изменение окружающей обстановки привело к внедрению рыночных сил в мир высшего образования и, таким образом, вызвало переосмысление роли государства. Ответом высшего образования на эти тенденции в обществе стала диверсификация. Кроме того, в условиях экспансии высшего образования и растущей необходимости для вузов лучше отвечать потребностям общества новые значения приобретают вопросы финансирования высшего образования. Нижеследующие разделы будут посвящены этим вопросам.

2.3.1. Роли и ответственности

Стоит напомнить, что современный университет всегда находился в распоряжении национального государства. Одной из основных функций университета была подготовка будущих государственных служащих, что определило миссию университета девятнадцатого века – формирование нации. Сегодня, однако, отношения между высшими учебными заведениями и государством становятся более свободными. К тому же благодаря действиям Сообщества в рамках Европейского союза, исключительная ответственность национального государства приобретает больше нюансов. Таким образом, роли и обязанности претерпевают изменение.

Болонский процесс привел к структурным реформам, которые первоначально отсутствовали в повестке дня. Одной из таких областей реформирования является университетская автономия. Обычно она определяется как меньшая степень регулирования, ограничение государственного вмешательства и создание новых отношений между высшими учебными заведениями и государством. Процесс реформ, ведущих к расширению институциональной автономии, вызывает рост ожиданий общества в отношении вузов и происходит в условиях структурных изменений в экономике и зачастую серьезного экономического кризиса. В то же время разработаны инструменты управления системой посредством оценки институциональных результатов деятельности, эффективности и достижений вузов.

На европейском уровне ожидается рост "контрактуализации" отношений. Одновременно растет влияние международных конвенций и деклараций на правовые системы или на управление высшим образованием. Институциональная автономия осуществляется в условиях роста числа взаимодействующих и дублирующих друг друга структур управления. Политические цели и стратегии, экономические соображения и получаемый передовой опыт будут все больше дополнять правовые положения, которыми регулируются рамки институциональной автономии.

Рекомендации Совета Европы по государственной ответственности, принятые Комитетом Совета министров, предполагают, что ответственность государственных органов в сфере высшего образования и исследований должна иметь тонкости и особенности, определяемые конкретной областью. Государственные органы должны нести:

- исключительную ответственность за правовые рамки, в которых осуществляются высшее образование и научные исследования;
- основную ответственность за эффективное обеспечение равных возможностей высшего образования для всех граждан, а также за то, чтобы фундаментальные исследования оставались общественным благом;

- значительную ответственность за финансирование высшего образования и научных исследований, обеспечение высшего образования и научных исследований, а также за стимулирование и поддержку финансирования и обеспечения из других источников в рамках, определенных государственными органами.

Государство, таким образом, все больше выступает не как регулятор, а как некий катализатор прогресса, оставаясь при этом источником финансирования, хотя в разных странах Европы имеются свои отличия.

Хотя рыночные силы, безусловно, определяют, какое высшее образование будет развиваться и предлагаться в глобальных масштабах, государственной власти принадлежит важнейшая роль в обеспечении того, чтобы высшее образование отвечало своим многообразным целям и задачам.

2.3.2. Институциональное разнообразие

Чем более автономными становились вузы в последние годы, тем в большей мере от них требовалось отвечать потребностям общества. Это заставило вузы определить конкретные профили и приоритеты и выбрать свои миссии. В миссию вуза, безусловно, включаются экономические вопросы, но сюда входит и его роль по отношению к социальной справедливости, социальной мобильности, социальной сплоченности, гражданской ответственности, культурному взаимодействию. Все это образует разносторонний потенциал «общественных благ» высшего образования. Требование быть адекватными обществу заставило вузы в своих профилях и миссиях сфокусироваться на местных, национальных, региональных и международных потребностях. В то же время необходимость для Европы сохранить конкурентоспособность своих исследований способствовала выделению исследовательских университетов, обладающих необходимыми материальными и людскими ресурсами, с целью поддержания репутации в глобальном масштабе. Данная тенденция приведет к возникновению нескольких исследовательских университетов, обладающих высокой конкурентоспособностью. Подобное разнообразие, хотя и не вполне понятное, необходимо для того, чтобы вузы могли отвечать тем ожиданиям, которые возлагает на них общество.

Глобальная конкуренция в области высшего образования несет с собой появление международных рейтингов, ранговых таблиц, сопоставлений с эталоном и других форм сравнения результатов деятельности вузов. Международные ранговые таблицы фокусируются на научно-исследовательском потенциале вуза и тем самым вызывают образование новых групп вузов, основными ориентирами которых будут поддержание репутации в мире, а не вклад в удовлетворение национальных или местных потребностей.

Однако, как мы видели, требования, предъявляемые к вузам в рамках более широкой автономии, приводят к их дальнейшей дифференциации и к существенному различию в миссиях и целях. Кроме того, на фоне этого разнообразия конкретных миссий и профилей, ширятся рассуждения о «паритете уважения» вне зависимости от профиля или приоритетов высших учебных заведений. Ответом Европы должна быть поддержка этого разнообразия и обеспечение его прозрачности. На всех уровнях высшего образования должно быть обеспечено высокое качество, что позволит надлежащим образом откликаться на вызовы будущего. Государственная политика должна стимулировать такое развитие путем признания ценности различных миссий высшего образования – от обучения и научных исследований до служения обществу и обеспечения социальной сплоченности и развития культуры. Задача состоит в оказании такой поддержки вузам, чтобы они могли добиться пре-

восходства в тех областях, где они обладают основными преимуществами. С этой точки зрения вузам должна быть предоставлена возможность ставить собственные цели, основываясь на своей привлекательности и репутации.

Следующий этап Болонского процесса поэтому должен включать в себя поддержку мониторинга новых инструментов, разработанных с участием международных учреждений и служащих для того, чтобы отмечать сильные стороны вузов с различными миссиями, реагировать на разнообразие и сделать его удобочитаемым и понятным. Инструментарий, используемый для этой дифференциации учебных заведений, будет развитием соответствующих многомерных инструментов прозрачности на основе надежной методологии, полной причастности всех заинтересованных сторон и признания различных политических контекстов. Диверсификация должна стать более ясной и видимой и не должна влечь за собой ранжирование в традиционном смысле этого термина. Кроме того, все инструменты прозрачности должны способствовать процессу дифференциации так, чтобы понятие отличного качества было связано с самым широким диапазоном различных миссий.

2.3.3. Финансирование

Требования, предъявляемые к высшему образованию в его учебной и исследовательской миссиях, быстро растут. Образование в течение всей жизни, растущие показатели участия, удорожание инфраструктуры исследований в связи с развитием технологий и жесткими требованиями к качеству ставят вопрос о том, как финансировать высшие учебные заведения, чтобы они могли справиться с этими проблемами.

В целом, финансирование высшего образования во многих странах происходит путем выделения грантов поставщикам высшего образования. В прошлом основные критерии, определяющие объем финансовых средств, выделяемых каждому учебному заведению государством, основывались на затратах. За последние годы произошел переход от финансирования затрат к выходным критериям путем введения выходных критериев в расчеты финансирования, а также за счет использования таких инструментов, как финансирование по результатам и контрактное финансирование.

Изменились также источники финансирования, что обусловлено появлением совместного несения расходов в высшем образовании, в основном, связанного с введением платы за обучение для покрытия части затрат.

В центре дискуссии о финансировании высшего образования и дальше будут оставаться распределение затрат, их законность, а также эффективность финансирования высшего образования. Сохранится необходимость поиска новых источников дохода, поскольку в большинстве стран налоговые поступления уже находятся на пределе. Очевидно, что изменения налоговой политики, поощряющие частную благотворительность, были бы шагом вперед.

С 2001 по 2005 год ежегодные государственные расходы на высшее образование в большинстве стран Болонского процесса росли в том же темпе, что и ВВП. Тем не менее картина ежегодных расходов на одного студента очной формы обучения в странах Болонского процесса показывает, что «типичная» болонская страна в 2005 году на одного студента-очника тратила € 8 300 стандарта покупательной способности, из которых почти 30% приходилось на НИОКР и сопутствующие услуги. Болонские страны вкладывают все больше средств в НИОКР и сопутствующие услуги. В то же время расходы на основные образовательные товары и услуги растут гораздо медленнее. Сравнение с США показыва-

ет, что в США расходы на основные образовательные товары и услуги на одного учащегося в два раза выше, чем в большинстве стран Болонского процесса¹.

Ключевой задачей является поддержка обсуждения и обмена опытом в получении доступа к различным источникам финансирования, поскольку в реальности очень немногие страны могут обеспечить достаточные государственные средства для финансирования всего высшего образования так, как им хотелось бы. Диверсификации механизмов финансирования не означает, однако, что высшее образование перестает быть ответственностью государства. Ответственность государственных органов не ограничивается предоставлением прямого финансирования. Она включает в себя выработку правил, в соответствии с которыми может запрашиваться и предоставляться альтернативное финансирование. Этим самым признается, что европейское высшее образование нуждается в устойчивом финансировании.

Кроме того, дальнейшего финансирования требуют основные образовательные товары и услуги.

ГЛАВА 3. СТРУКТУРЫ ПОСЛЕДУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

Первые две главы настоящего доклада обрисовали возможное содержание будущего сотрудничества в рамках Болонского процесса. Третья глава будет посвящена структуре последующего контроля, необходимой для поддержки этого сотрудничества, о которой просили министры на своей встрече в Лондоне:

«Мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) рассмотреть пути возможного развития ЕПВО после 2010 года и доложить о них на следующей встрече министров в 2009 году. BFUG должна подготовить предложения по соответствующим структурам поддержки, принимая во внимание, что нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения» (Лондонское Коммюнике, раздел 4.3).

3.1. Существующие структуры поддержки

Начиная с 1999 года, министры встречались каждые два года для того, чтобы оценить достигнутый прогресс и принять решение о новых мерах. Постепенно возникла структура, обеспечивающая контроль за ходом процесса в период между этими встречами. Существующее ныне устройство было принято министрами на их встрече в 2003 году в Берлине.

«Министры поручают решение всех проблем, поставленных в Коммюнике, общей надзор за ходом Болонского процесса и подготовку следующей встречи Министров Группе по контролю. В состав этой группы войдут представители Европейской Комиссии и всех стран-участников Болонского процесса, а также представители Совета Европы, EUA, EURASHE, ESIB, UNESCO/CEPES в качестве членов с совещательным голосом. Председателем данной группы, созываемой, как минимум, дважды в год, является страна, председательствующая в ЕС, а заместителем председателя – страна-организатор следующей Конференции Министров высшего образования.*

¹ Eurostat & Eurostudent (eds), The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility, 2009. (Болонский процесс в высшем образовании Европы. Основные показатели по социальному измерению и мобильности).

* В будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, которая в ЕС не входит (Прим. науч. редактора).

Совет, также возглавляемый представителем страны, председательствующей в ЕС, контролирует работу в период между совещаниями Группы по контролю. В состав Совета входит Председатель, страна-организатор следующей встречи в качестве заместителя Председателя, предыдущий и последующий председательствующие в ЕС, три страны-участницы, избранные Группой по контролю на один год, Европейская Комиссия, а в качестве членов с совещательным голосом – Совет Европы, EUA, EURASHE и ESIB. Группа по контролю и Совет могут по своему усмотрению создавать специальные рабочие группы.

Общую поддержку работы контролирующих органов будет оказывать Секретариат, созданный страной-организатором следующей Конференции Министров.

На своем первом заседании после Берлинской Конференции Группа по контролю определит обязанности Совета и функции Секретариата».

Рабочая группа по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) на своей встрече в Риме 14 ноября 2003 года откликнулась на эту просьбу министров, определив обязанности Совета и Секретариата.

В 2005 году Панъевропейский орган Международное образование (EI), ENQA и UNICE (ныне BUSINESSEUROPE) были приняты в Группу по контролю за ходом Болонского процесса в качестве дополнительных консультативных членов.

Основным преимуществом Болонского процесса и существующих структур поддержки является то, что они позволяют основным заинтересованным сторонам сотрудничать в качестве партнеров. Существующее устройство создает у министров (и министерств), у вузов, студентов и сотрудников ощущение коллективной причастности на основе неформального сотрудничества и партнерства.

Европейская ассоциация университетов, Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE), Европейский союз студентов, Панъевропейский орган «Международное образование», Европейская сеть по обеспечению качества (ENQA) и BUSINESSEUROPE совместно с Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО-СЕПЕС внесли большой вклад в выработку политики и сыграли важную роль в осуществлении Болонских реформ.

Особенностью нынешних структур поддержки, которая часто отмечается в качестве сильной стороны, является их неофициальный характер, что еще больше усиливает чувство причастности и ответственности всех участников.

Что касается участия, в настоящее время Болонский процесс имеет две категории членства: участники (46 стран и Европейская комиссия) и консультативные участники. Чтобы присоединиться к Болонскому процессу, страны должны состоять в Европейской культурной конвенции и заявить о готовности реализовать цели Болонского процесса в своих системах высшего образования.

BFUG ввела дополнительную категорию " партнер BFUG " для организаций, которые хотели бы быть более тесно вовлеченными в Болонский процесс, но не имеют права на консультативное членство или не заинтересованы в нем.

Министры, ответственные за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, встречаются на регулярной основе (в настоящее время каждые два года) с тем, чтобы оценить достигнутый прогресс, определить последующие шаги и наметить приоритеты на период до следующей конференции министров. Эти встречи играют важную роль

в осуществлении контроля над реализацией и в сохранении динамики Болонского процесса. Они позволяют министрам реагировать на новые вызовы. Коммюнике и отчеты, одобренные министрами, являются политическим руководством для работы в перерывах между министерскими конференциями.

Болонский процесс возглавляется страной, председательствующей в ЕС, которая меняется каждые шесть месяцев. Это означает, что страна-председатель ЕС обычно устраивает встречи Группы по контролю за ходом Болонского процесса и ее Совета, курирует работу в период между этими встречами и представляет Группу на международных мероприятиях. В интересах обеспечения преемственности между конференциями министров заместитель председателя BFUG является представителем страны, принимающей очередную конференцию.

Группа по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) курирует Болонский процесс между совещаниями министров и собирается не реже одного раза в шесть месяцев, как правило, на полтора дня. BFUG имеет возможность создавать рабочие группы для более подробного рассмотрения конкретных вопросов, а также получает данные от Болонских семинаров.

Совет, как это определено в Берлинском коммюнике, обычно собирается один раз перед каждым совещанием BFUG для оказания помощи Председателю и Секретариату в подготовке повестки дня BFUG и других документов совещания.

Основная задача Болонского Секретариата – оказание поддержки работе Группы по контролю за ходом Болонского процесса на четырех уровнях: BFUG, Совет, рабочая группа, семинар. Секретариат готовит проект повестки дня, проекты докладов, замечаний и протоколов и осуществляет практическую подготовку заседаний по просьбе Председателя. Он также помогает Председателю в поиске компромиссных решений, координации работы и анализе ситуации. Поскольку председательствующий в Болонском процессе меняется каждые шесть месяцев, Секретариат обеспечивает преемственность действий.

Другая задача Секретариата, которая становится все более важной, состоит в предоставлении современной и надежной информации о Болонском процессе (как для европейской, так и для неевропейской аудиторий) и в ведении электронного архива. Для выполнения этих функций Секретариат использует в качестве основного инструмента веб-сайт Болонского процесса.

Наконец, Болонский Секретариат должен готовить следующую конференцию министров. Деятельность Секретариата обеспечивается страной / странами, принимающей очередное совещание министров, результатом чего является его полная ротация каждые два года. Существующая возможность прикомандирования национальных экспертов пока не использовалась.

3.2. Структуры поддержки после 2010 года

Многолетняя работа структур поддержки признана эффективной и действенной. Одним из основных положительных моментов их деятельности является то, что они успешно избежали излишней бюрократизации. Структуры поддержки весьма просты, состав Секретариата регулярно обновляется. Кроме того, благодаря своему небюрократическому характеру, Болонский процесс сформировал у своих участников чувство сопричастности, побуждая их вносить свой вклад в различные области политики на благо Европейского пространства высшего образования. Поэтому структуры поддержки изменятся лишь незначительно.

Председательство в Группе по контролю за ходом Болонского процесса и в будущем должно быть связано с ротацией президентства в ЕС. Необходимо искать договоренности

с не входящими в ЕС странами. В дальнейшем изучению нуждается вопрос об участии стран, не входящих в ЕС, в качестве сопредседателей BFUG.

Совет должен быть сохранен, однако, полномочия его следует изменить, чтобы сделать его консультативным органом по подготовке заседаний BFUG для Председателя и Секретариата. Правила формирования Совета должны остаться неизменными. В то же время следует позаботиться о надлежащем балансе между странами ЕС и странами, не входящими в него.

Секретариату необходимо проходить ротацию в зависимости от новой страны, принимающей конференцию министров. В его состав должны входить представители разных стран. Вопрос о преемственности секретариатов нуждается в дальнейшем изучении.

Начиная с июля 2010 года, будет функционировать постоянный веб-сайт, управляемый Секретариатом.

Для взаимодействия с другими направлениями политики BFUG будет поддерживать контакты с экспертами и политиками в других областях, таких как научные исследования, иммиграция, социальное обеспечение и занятость.

Очередная министерская конференция будет организована в 2010 году совместно Австрией и Венгрией. До 1 июля 2010 года страны Бенилюкса будут обеспечивать работу Болонского секретариата с участием прикомандированных в Брюссель национальных экспертов из Австрии и Венгрии.

Последующие конференции на уровне министров состоятся в 2012, 2015, 2018 и 2020 гг.

ГЛАВА 4. ВЫВОДЫ И ПРИОРИТЕТЫ НА ПЕРИОД ПОСЛЕ 2010 ГОДА

Болонский процесс, начало которому дало принятие Болонской Декларации в 1999 году, привел к модернизации европейского высшего образования путем наращивания и укрепления интеллектуального, научного и культурного потенциала Европы. Болонский процесс вызвал серьезные изменения в европейском высшем образовании, обеспечив большую совместимость и сравнимость систем высшего образования. Основными реформами в структуре высшего образования являются принятие трехцикловой системы, включая возможность промежуточных квалификаций в рамках национального контекста, разработка принципов обеспечения качества, создание Европейского регистра агентств по обеспечению качества и принятие на европейском уровне соглашения о введении квалификационных структур на базе результатов обучения.

Поощряя и активизируя диалог между различными заинтересованными сторонами, правительствами, вузами и т.д., Болонский процесс сформировал в европейском высшем образовании неизменную атмосферу сотрудничества. Характерными чертами Болонского процесса являются приверженность принципам совместимости и сопоставимости и уважительное отношение к разнообразию. Болонский процесс сделал европейское высшее образование привлекательным для всего мира и одновременно сумел избежать излишнего бюрократизма.

Полная реализация целей и принципов Болонского процесса потребует постоянных напряженных усилий и после 2010 года. Сотрудничество в рамках Болонского процесса будет и впредь направлено на решение задач, поставленных в Болонской Декларации, с целью создания единого Европейского пространства высшего образования высокого качества. Модернизация европейского высшего образования будет продолжена. Ее опорой будут укрепление институциональной автономии, обеспечение качества и подотчетности, а также устойчивое финансирование.

4.1. Стремление к совершенству во всех аспектах высшего образования

Основными вызовами в период до 2020 года будут вызовы глобализации и демографии. Ответом европейского высшего образования станет его вклад в построение европейского общества знаний и в повышение его сплоченности. Европейское высшее образование останется общественной ответственностью и общественным благом.

Учреждения высшего образования – важнейшие источники нового знания и инноваций. Неся ответственность перед обществом, они выступают в качестве поставщиков персонала, имеющего образование и обладающего общими и специальными навыками, необходимыми для благополучия общества. В своем служении обществу высшие учебные заведения привлекают международные таланты и деловые круги к региону, способствуют социальной и культурной активности данного конкретного региона. Отличное качество должно быть обеспечено во всех сферах деятельности вузов: в преподавании и исследованиях, в области инноваций и в служении обществу. Отличительной чертой европейского высшего образования будет оставаться связь между обучением и научными исследованиями.

Главная цель Болонского процесса после 2010 года, следовательно, состоит в таком оснащении вузов, чтобы они могли добиться превосходства в тех областях, которые в наибольшей степени соответствуют их конкретной миссии и профилю. Европейское пространство высшего образования станет творческим и высокоинновационным регионом и привлекательным партнером в появляющемся глобальном обществе знаний.

4.2. Социальное измерение

Равный доступ к высшему образованию, его успешное прохождение и завершение для населения из разных слоев общества и разных возрастных групп требуют отличающейся высоким качеством среды обучения, ориентированной на потребности многообразного студенческого контингента. Будет разработана последовательная стратегия образования в течение всей жизни, расширенный и усовершенствованный и сбор данных поможет следить за прогрессом в социальном измерении. Контингент студентов высшей школы должен отражать многообразие населения Европы. В ближайшее десятилетие странам-участницам предстоит добиться существенного продвижения. Для этого в каждой стране должны быть созданы системы мониторинга и определены измеримые цели.

4.3. Образование в течение всей жизни

С демографической проблемой старения населения в обществе знания можно справиться лишь путем укрепления социальной роли высшего образования и полного вовлечения в образование в течение всей жизни. Образование в течение всей жизни – многогранная концепция, которая может включать в себя восхождение по карьерной лестнице, расширение знаний, приобретение новых навыков и компетенций на основе признания предшествующего обучения либо просто продолжение обучения для целей личностного роста. Образованные люди, которые ясно видят, как работают вместе экономические системы и ценности общества и как они развиваются благодаря критическому мышлению и поискам, играют важнейшую роль в достижениях нашего общества. Поэтому чрезвычайно важно наилучшим образом распоряжаться ресурсами нашего общества, поощряя и побуждая каждого гражданина к максимальному использованию своих талантов и возможностей.

Социальный и человеческий рост – обязательные компоненты европейской гражданственности. Создание Европы знания с высочайшим творческим и инновационным потенциалом базируется на способности ее граждан мобилизовывать компетенции, которые необходимы для решения новых задач. Преподавание и обучение в высших учебных

заведениях будет направлено на воспитание дипломированных специалистов с высоким творческим потенциалом, способных функционировать в условиях информационного общества и в полной мере выигрывать от возможностей образования в течение всей жизни, предлагаемых адекватными траекториями обучения. Новой парадигмой станет студентоцентрированное обучение и использование результатов обучения с фокусом на конкретные предметные области. Неотъемлемой частью национальных и вузовских стратегий должно стать образование в течение всей жизни. Основной дальнейшим развитием в этой области будет служить Хартия европейских университетов «Об образовании в течение всей жизни».

Осуществлению концепции образования в течение жизни будет способствовать полная реализация национальных структур квалификаций. Национальные структуры квалификаций, базирующиеся на результатах обучения, будут обеспечивать лучшую проходимость в пределах системы и упростят признание предшествующего обучения, включая неформальное и неофициальное. Необходимо к 2012 году полностью внедрить национальные структуры квалификаций и подготовить их к самосертификации на соответствие всеобъемлющей структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Результаты предшествующего обучения могут оцениваться на основе результатов обучения для уровней, определенных в квалификационной структуре. Промежуточные квалификации в рамках первого цикла могут быть средством расширения доступа к высшему образованию.

4.4. Трудоустраиваемость

В условиях, когда рынки труда все в большей мере рассчитывают на высокую квалификацию и требуют более глубокого знания дела, высшее образование должно вооружить студентов знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им в трудовой жизни. Трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере пользоваться возможностями меняющегося рынка труда. Ее улучшению будут способствовать повышение первоначальной квалификации, а также поддержание и обновление квалифицированной рабочей силы. Получит дальнейшее развитие сотрудничество между высшими учебными заведениями, социальными партнерами и студентами. Это позволит работодателям лучше понимать точку зрения вузов, а вузам – более гибко реагировать на потребности работодателей, готовя ответственных, изобретательных и предприимчивых специалистов для будущего. Высшие учебные заведения, совместно с правительствами, правительственными учреждениями и работодателями, должны улучшить предоставление, доступность и качество услуг профориентации и трудоустройства для студентов и выпускников. Для улучшения трудоустраиваемости выпускников необходимо и далее развивать стажировки и обучение на рабочем месте, встроенные в учебные программы и потому также являющиеся частью регулярных проверок качества.

4.5. Студентоцентрированное обучение

Студентоцентрированное обучение требует новых программ и педагогических методов, делающих упор на учащегося. В связи с этим будет осуществлена реформа учебных программ, результатом которой станут качественные, гибкие, индивидуальные траектории образования. Профессора и преподаватели в тесном сотрудничестве с представителями студенчества продолжат разработку международных дескрипторов, результатов обучения и контрольных точек для широкого круга предметных областей.

4.6. Образование, исследования, инновация

Высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях, тем самым способствуя развитию инновационного и творческого потен-

циала в обществе. Необходимо, чтобы докторские программы откликнулись на меняющиеся потребности быстро развивающегося рынка труда. Высококачественные исследования по различным дисциплинам должны дополняться междисциплинарными и межотраслевыми программами, принося дополнительную пользу развитию карьеры начинающих исследователей. Укреплению сотрудничества между вузами будет способствовать присуждение совместных докторских степеней. Должно возрасти количество людей с исследовательской компетенцией. В этом смысле признается потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладных наук.

4.7. Международная открытость

Европейское высшее образование будет развивать вузовскую культуру интернационализации. Поскольку Болонский процесс – часть глобального мира высшего образования, привлекательность и открытость европейского высшего образования выйдет на первый план. В то же время конкуренция в глобальном масштабе будет дополняться политическим диалогом и сотрудничеством, основанном на партнерских отношениях с другими регионами мира.

4.8. Большие мобильности

Мобильность студентов и персонала – ключевой инструмент, который высшее образование будет развивать и далее в ответ на упомянутые выше проблемы и тенденции. Мобильность играет важную роль для личного развития, улучшая навыки и трудоустриваемость людей. Она ломает барьеры между людьми и группами, способствуя тем самым формированию ответственного гражданства. В условиях все более многокультурного общества мобильность способствует уважению многообразия и является основным элементом для создания более стабильного и безопасного мира. Мобильность также лежит в основе многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования. Мобильность расширяет сотрудничество между вузами, поскольку благодаря ей облегчается распространение знаний по всему спектру высшего образования.

Следовательно, мобильность студентов и преподавателей в пределах Европы и обмена с внешним миром будут занимать важное место в повестке дня Болонского процесса после 2010 года.

Что касается мобильности студентов, то, как минимум, 20% получающих высшее образование в 2020 году в странах Европейского пространства высшего образования будут иметь опыт физической мобильности. Все учебные программы будут разработаны таким образом, чтобы возможность мобильности включалась в структуру программ. Возрастет число совместных программ. Рамочные условия будут таковы, что выдача виз и разрешений на работу, а также переносимость грантов существенно облегчатся.

Политика мобильности, таким образом, должна объединить инициативы в этой области с широким кругом практических мер, от признания и получения финансирования до размещения студентов в принимающих вузах. Необходимо разработать соответствующие формулы мобильности для студентов, имеющих семейные и трудовые обязанности.

В отношении мобильности сотрудников и начинающих исследователей будут приняты рамочные условия, упрощающие процессы иммиграции в Европейское пространство высшего образования и внутри него. Мобильному персоналу будут гарантироваться социальное обеспечение и адекватные пенсионные права. Болонский процесс будет поддерживать контакты с областями политики, находящимися вне высшего образования, и обращаться за советом и поддержкой к экспертам и должностным лицам из сферы социального обеспечения и иммиграции.

Сбор данных поможет осуществлять контроль за интернационализацией высшего образования и будет служить в качестве базы для сравнения.

Задачей первостепенной важности остаются соглашения об академическом признании, подкрепляемые разработкой национальных квалификационных структур. Национальные квалификационные структуры, совместимые с общей структурой квалификаций для ЕПВО и с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, будут делать особый акцент на результаты обучения, облегчат учащимся получение квалификаций через различные траектории обучения и упростят признание квалификаций, полученных вне рамок систем образования. Большинство стран не смогут полностью внедрить национальные структуры и сертифицировать их на соответствие квалификационной структуре для ЕПВО к 2010 году. Необходимо приложить усилия, чтобы завершить всю работу к 2012 году. Это потребует дальнейшей координации на уровне ЕПВО, а также с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. В этих условиях решающее значение имеет организованное сотрудничество между сетями специалистов и экспертов по всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и Европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни.

4.9. Многомерные инструменты прозрачности и сбор данных

Прозрачность Болонского процесса обеспечивается благодаря сопоставимости систем степеней, его квалификационным рамкам и стандартам и принципам обеспечения качества. Хотя связь между обучением и исследовательской деятельностью останется прочно укоренившимся в ЕПВО принципом, нужно признать, что существуют разнообразные типы исследовательской деятельности, а миссии высших учебных заведений значительно различаются. Надлежащая реализация и использование Приложения к диплому и Европейского регистра агентств по обеспечению качества позволят повысить прозрачность ЕПВО. Кроме того, в свете более широкой диверсификации высшего образования Болонский процесс будет контролировать новые инструменты, служащие для демонстрации и оценки сильных сторон вузов с различными миссиями. Эти инструменты будут оказывать влияние на развитие систем высшего образования и должны разрабатываться при активном участии всех заинтересованных сторон. Их назначение – помогать вузам в развитии многообразия и служить средством адекватного информирования для студентов и преподавательского состава высшей школы. Учреждения высшего образования могут использовать данные инструменты для налаживания партнерских связей и для определения и сравнения своей конкурентной позиции.

Эти инструменты должны быть тесно связаны с обеспечением качества и признанием. Их основу должны составлять разработка адекватных показателей и надежный сбор данных.

4.10. Ресурсообеспечение

В глобальном мире изменились взаимоотношения между государством и высшими учебными заведениями. Вузы получили большую автономию вместе с возложенными на них ожиданиями оперативно реагировать на потребности общества и быть ответственными. Быстро растут требования, предъявляемые к учреждениям высшего образования с точки зрения их обучающей и исследовательской миссий. Реализация образования в течение всей жизни, увеличение показателей участия, удорожание инфраструктуры исследований, вызванное техническим прогрессом, и более жесткие требования к качеству ставят вопрос о том, как финансировать вузы, чтобы они могли справиться с поставленными задачами. Залогом дальнейшего устойчивого развития вузов и их автономии и путем к решению

проблем, с которыми столкнется Болонский процесс после 2010 года, является диверсификация схем и источников финансирования в рамках государственной ответственности за высшее образование.

4.11. Организационная структура и последующая работа

Существующая организационная структура Болонского процесса признана адекватной поставленной цели. В дальнейшем Болонский процесс будет находиться под совместным председательством страны-президента ЕС и страны, не входящей в ЕС.

В целях взаимодействия с другими направлениями политики Группа по контролю за ходом Болонского процесса будет поддерживать контакты с экспертами и должностными лицами их других областей, таких как научные исследования, иммиграция, социальное обеспечение и занятость.

Группа по контролю за ходом Болонского процесса должна подготовить план действий по решению выявленных проблем, обеспечивающий возможность последующей интеграции результатов независимой оценки Болонского процесса и собранных данных.

Необходимо продолжить мониторинг и критический анализ продвижения. Евростат совместно с Eurostudent следует продолжить сбор данных, как определено выше, в сотрудничестве с Eurydice. Вся работа должна происходить под наблюдением Группы по контролю за ходом Болонского процесса. Этот контроль будет распространяться на деятельность по разработке многомерных инструментов прозрачности.

Следующий отчет о прогрессе в достижении целей, поставленных на грядущее десятилетие, должен быть подготовлен к встрече министров 2012 года.

Юбилейная Болонская конференция будет организована в 2010 году совместными усилиями Австрии и Венгрии.

Следующая регулярная конференция министров пройдет в 2012 году. Последующие конференции состоятся в 2015, 2018 и 2020 годах.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.6. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС 2020 – ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ

*КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ,
ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВ,
28–29 АПРЕЛЯ 2009 ГОДА
THE BOLOGNA PROCESS 2020 – THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA
IN THE NEW DECADE COMMUNIQUÉ OF THE CONFERENCE OF EUROPEAN
MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION,
LEUVEN AND LOUVAIN-LA-NEUVE, 28–29 APRIL 2009*

*[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
conference/documents/Leuven_
Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf)*

Мы, министры, ответственные за высшее образование в 46 странах Болонского процесса, собрались в Левене / Лувен-ла-Неве, Бельгия, 28–29 апреля 2009 года с тем, чтобы оценить успехи в реализации Болонского процесса и определить приоритеты для Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на следующее десятилетие.

ПРЕАМБУЛА

1. В грядущее десятилетие до 2020 года европейское высшее образование должно внести существенный вклад в развитие Европы знания, имеющего творческий и новаторский характер. Добиться успеха в этом начинании Европа, столкнувшаяся с проблемой старения населения, может только в том случае, если мобилизует таланты и возможности всех своих граждан и направит все усилия на образование в течение жизни и расширение участия в высшем образовании.

2. Перед европейским высшим образованием встанут крупные проблемы и открываются новые возможности, обусловленные глобализацией и ускорением научно-технического развития с их новыми поставщиками образования, новыми учащимися и новыми формами обучения. Студентоцентрированное обучение и мобильность помогут студентам сформировать компетенции, необходимые им на меняющемся рынке труда, и позволят стать активными и ответственными гражданами.

3. В настоящее время наши общества сталкиваются с последствиями глобального финансового и экономического кризиса. Чтобы обеспечить устойчивый экономический подъем и развитие, динамичное и гибкое европейское высшее образование будет стремиться к инновациям, основой которых станет интеграция образования и научных исследований на всех уровнях. Мы признаем ключевую роль высшего образования для успешного решения стоящих перед нами проблем и для дальнейшего социально-культурного развития наших обществ. Поэтому мы считаем, что государственные инвестиции в высшее образование имеют первостепенное значение.

4. Мы заявляем о своей полной приверженности целям Европейского пространства высшего образования – той области, где высшее образование является общественной ответственностью и где все высшие учебные заведения откликаются на широкие потребности общества многообразием своих миссий. Необходимо обеспечить, чтобы высшие учеб-

ные заведения обладали достаточными ресурсами для дальнейшего выполнения таких задач, как подготовка учащихся к жизни в качестве активных граждан демократического общества; подготовка студентов к будущей карьере и развитие их личностей; создание и поддержание широкой базы передовых знаний и стимулирование научных исследований и инноваций. Следует добиваться, чтобы проводимая реформа систем и политики высшего образования оставалась встроенной в европейские ценности институциональной автономии, академических свобод и социальной справедливости и осуществлялась при активном участии студентов и сотрудников высшей школы.

1. ДОСТИЖЕНИЯ И КОНСОЛИДАЦИЯ

5. За последние десять лет мы сформировали Европейское пространство высшего образования, добиваясь того, чтобы оно прочно укоренилось в интеллектуальном, научном и культурном наследии и устремлениях Европы. Создание Европейского пространства высшего образования шло в постоянном сотрудничестве между правительствами, высшими учебными заведениями, студентами, сотрудниками, работодателями и другими заинтересованными сторонами. Значительный вклад в процесс реформирования внесен европейскими институтами и организациями.

6. Болонский процесс ведет к большей совместимости и сопоставимости систем высшего образования, благодаря чему для учащихся облегчается мобильность, а для высших учебных заведений – привлечение студентов и ученых с других континентов. Высшее образование модернизируется путем перехода на трехцикловую структуру, которая предусматривает в рамках национальных контекстов возможность промежуточных квалификаций, связанных с первым циклом, и принятия Европейских стандартов и принципов обеспечения качества. Мы стали также свидетелями создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества и введения национальных квалификационных структур, связанных с всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования и базирующихся на результатах обучения и учебной нагрузке. Кроме того, Болонский процесс стимулировал использование Приложения к диплому и Европейской системы переноса и накопления кредитов для дальнейшего улучшения прозрачности и признания.

7. Цели, поставленные в Болонской декларации, и стратегии, разработанные в последующие годы, остаются в силе и сегодня. Поскольку не все цели были полностью достигнуты, их всестороннее и надлежащее осуществление на европейском, национальном и институциональном уровнях потребует серьезной заинтересованности и наращивания темпов после 2010 года.

2. ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ БУДУЩЕГО: ПРИОРИТЕТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ГРЯДУЩЕЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

8. Стремясь к лучшему во всех аспектах высшему образованию, мы решаем задачи новой эпохи. Это требует постоянного внимания к качеству. Поддерживая высоко ценимое разнообразие наших систем образования, государственная политика будет в полной мере признавать важное значение различных миссий высшего образования – от обучения и научных исследований до общественного служения и обеспечения социальной сплоченности и культурного развития. Все студенты и сотрудники высших учебных заведений должны обладать подготовкой, позволяющей им реагировать на изменяющиеся потребности быстро развивающегося общества.

- ***Социальное измерение: равноправие при доступе к высшему образованию и его завершении***

9. Студенческий контингент высшей школы должен отражать многообразие европейского населения. Вот почему мы акцентируем внимание на социальных характеристиках высшего образования и направляем усилия на обеспечение равных возможностей для получения качественного образования. Доступ к высшему образованию должен быть расширен за счет укрепления потенциала студентов из недопредставленных групп и обеспечения надлежащих условий для завершения ими обучения. Речь идет об улучшении образовательной среды, устранении всех препятствий к обучению и созданию необходимых экономических условий, которые позволили бы студентам воспользоваться возможностями обучения на всех уровнях. Каждая страна-участница должна установить показатели роста общего участия в высшем образовании и роста участия недопредставленных групп, которые должны быть достигнуты к концу следующего десятилетия. Усилия, направленные на достижение равенства в сфере высшего образования, должны быть дополнены мерами в других частях системы образования.

- ***Образование в течение всей жизни***

10. Расширение участия должно обеспечиваться через образование в течение всей жизни как неотъемлемой части наших систем образования. Для образования в течение всей жизни действует принцип государственной ответственности. Необходимо обеспечить доступность, качество и прозрачность предоставляемой информации. Образование в течение всей жизни включает в себя получение квалификаций, расширение знания и понимания, приобретение новых навыков и компетенций или персональный рост. Образование в течение всей жизни означает, что квалификации могут быть получены с помощью гибких траекторий обучения, включая обучение с неполным днем и обучение на рабочем месте.

11. Реализация стратегии образования в течение всей жизни требует прочных партнерских отношений между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами, работодателями и работниками. Существенным вкладом в определение таких отношений стала Хартия европейских университетов об образовании в течение всей жизни, разработанная Европейской ассоциацией университетов. Успешная стратегия образования в течение всей жизни должна включать основные принципы и процедуры признания предшествующего обучения на основе результатов обучения, независимо от путей приобретения знаний, навыков и компетенций – через формальное, неформальное или информальное обучение. Необходимо обеспечить надлежащую организационную и финансовую поддержку образования в течение всей жизни. Поддерживаемое национальной политикой образование в течение всей жизни призвано оживить практику высших учебных заведений.

12. Развитие национальных квалификационных структур является важным шагом на пути к осуществлению образования в течение всей жизни. Наша цель – к 2012 году внедрить их и подготовить к самосертификации на соответствие Структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Это требует постоянной координации на уровне ЕПВО, а также с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. В национальных контекстах одним из путей расширения доступа к высшему образованию могут быть промежуточные квалификации в рамках первого цикла.

- ***Трудостраиваемость***

13. В условиях, когда рынки труда все больше полагаются на навыки высокого уровня и трансверсальные компетенции, высшее образование должно вооружить студен-

тов передовыми знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им на протяжении всей их профессиональной жизни. Трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере использовать возможности меняющихся рынков труда. Мы должны стремиться к повышению уровня первоначальной квалификации, а также сохранению и обновлению квалифицированной рабочей силы на основе тесного сотрудничества между правительствами, высшими учебными заведениями, социальными партнерами и студентами. Это позволит вузам более чутко реагировать на потребности работодателей, а работодателям – лучше понимать образовательный ракурс. Совместно с правительствами, правительственными учреждениями и работодателями высшие учебные заведения должны улучшить предоставление, доступность и качество услуг по развитию карьеры и трудоустройству, предлагаемых студентам и выпускникам. Мы поддерживаем включение стажировок в учебные программы и обучение на рабочем месте.

- ***Студентоцентрированное обучение и обучение как миссия высшего образования***

14. Мы вновь подтверждаем важность обучения как миссии высших учебных заведений и необходимость постоянного реформирования учебных программ, направленного на развитие результатов обучения. Студентоцентрированное обучение требует расширения прав и возможностей учащихся, новых подходов к преподаванию и обучению, эффективных структур поддержки и руководства, а также учебных программ, более четко сфокусированных на учащемся на всех трех циклах. Поэтому реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий. Профессорско-преподавательский состав в тесном сотрудничестве со студентами и представителями работодателей должен продолжать работу по формулированию результатов обучения и международных ориентиров для различных предметных областей. Мы просим высшие учебные заведения обратить особое внимание на повышение качества преподавания своих учебных программ на всех уровнях. Это должно стать приоритетом в дальнейшей реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества.

- ***Образование, исследования и инновации***

15. Высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях и разработках и тем самым способствовать развитию инновационного и творческого начала в обществе. Мы признаем потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладной науки, для активизации инновационной деятельности. Поэтому необходимо увеличивать число людей, обладающих научно-исследовательскими компетенциями. Докторские программы должны обеспечивать высококачественные исследования по различным дисциплинам и во все большей степени дополняться междисциплинарными и межотраслевыми программами. Кроме того, государственным органам и учреждениям высшего образования необходимо сделать более привлекательной карьерную траекторию начинающих исследователей.

- ***Международная открытость***

16. Мы призываем европейские высшие учебные заведения к дальнейшей интернационализации своей деятельности и к участию в глобальном сотрудничестве в целях устойчивого развития. Совместные европейские действия будут способствовать росту привлекательности и открытости европейского высшего образования. Конкуренция в глобальных масштабах дополнится расширением политического диалога и сотрудничества на основе

партнерства с другими регионами мира, в частности, путем организации Болонского политического форума с участием различных заинтересованных сторон.

17. Транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества, применяемыми в Европейском пространстве высшего образования, и осуществляться в соответствии с Принципами ЮНЕСКО / ОЭСР обеспечения качества в трансграничном высшем образовании.

- **Мобильность**

18. Мы считаем, что мобильность студентов, начинающих исследователей и сотрудников высшей школы повышает качество программ и научных исследований. Она усиливает академическую и культурную интернационализацию европейского высшего образования. Мобильность имеет важное значение для развития личности и для трудоустраиваемости, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования, и расширяет сотрудничество и конкуренцию между высшими учебными заведениями. Вот почему мобильность должна быть отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Мы призываем все страны к расширению мобильности, к обеспечению ее высокого качества и к диверсификации ее типов и масштаба. В 2020 году по крайней мере 20% выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны пройти период обучения или научных исследований за рубежом.

19. Для каждого из трех циклов в структуре программ на степень должны быть созданы возможности для мобильности. Все большее распространенной практикой становятся совместные дипломы и программы, а также окна мобильности. В основе политики мобильности должен лежать ряд практических мер, связанных с финансированием мобильности, признанием, имеющейся инфраструктурой, правилами выдачи виз и разрешений на работу. Среди необходимых требований – гибкие траектории обучения и активная информационная политика, максимальное признание учебных достижений, поддержка обучения и полный перенос субсидий и займов. Мобильность должна привести к более сбалансированному потоку принимаемых и отправляемых студентов в Европейском пространстве высшего образования, и мы стремимся к улучшению уровня участия в мобильности различных групп студенчества.

20. Для привлечения высококвалифицированных преподавателей и научных работников в высшие учебные заведения необходимы привлекательные условия работы и карьерные траектории, а также открытый международный набор кадров. С учетом ключевой роли преподавателей, необходимо изменить структуру карьеры таким образом, чтобы она способствовала мобильности преподавателей, начинающих исследователей и других сотрудников высшей школы. Должны быть выработаны рамочные условия, гарантирующие мобильным сотрудникам надлежащий доступ к системе социального обеспечения и простой порядок перевода пенсий и дополнительных пенсионных прав, при максимальном использовании существующих правовых рамок.

- **Сбор данных**

21. Улучшение и расширение сбора данных позволит отслеживать прогресс в достижении целей, провозглашенных в таких областях, как социальное измерение, трудоустраиваемость, мобильность, и в некоторых других областях, а также будет служить основой для анализа и сравнения.

- **Многомерные инструменты обеспечения прозрачности**

22. Мы отмечаем наличие ряда инициатив, направленных на разработку механизмов обеспечения более подробной информации о высших учебных заведениях в ЕПВО, что позволит сделать их многообразие более прозрачным. Мы считаем, что все такие механизмы, в том числе и те, которые помогают системам и учреждениям высшего образования выявлять и сравнивать свои сильные стороны, должны разрабатываться в тесном взаимодействии с основными заинтересованными сторонами. Эти инструменты прозрачности должны быть связаны с принципами Болонского процесса, особенно с обеспечением качества и признанием, которые будут оставаться нашими приоритетами, и должны базироваться на сопоставимых данных и соответствующих показателях, что позволяло бы описывать все многообразие профилей высших учебных заведений и их программ.

- **Финансирование**

23. Высшие учебные заведения получили серьезную автономию и одновременно быстро растущие ожидания относительно их оперативного отклика на потребности общества и подотчетности. Следуя принципу государственной ответственности, мы подтверждаем, что основным приоритетом остается государственное финансирование, позволяющее обеспечить справедливый доступ к высшему образованию и дальнейшее устойчивое развитие независимых высших учебных заведений. Больше внимания должно быть уделено поиску новых и диверсифицированных источников и методов финансирования.

3. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ПОСЛЕДУЮЩАЯ РАБОТА

24. Нынешняя организационная структура Болонского процесса, особенностью которой является сотрудничество между правительствами, академическим сообществом, его представительскими организациями и другими заинтересованными сторонами, признана отвечающей своей цели. В будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, которая в ЕС не входит.

25. В целях взаимодействия с другими политическими сферами BFUG будет поддерживать контакты с экспертами и ответственными за принятие решений в таких областях, как научные исследования, иммиграция, социальное обеспечение и занятость.

26. Мы поручаем Группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) подготовить план работ на период до 2012 года по продвижению приоритетов, определенных в настоящем Коммюнике, и рекомендаций докладов, представленных на данной конференции министров. Данный план должен предусматривать возможность включения в него результата независимой оценки Болонского процесса.

В частности, BFUG должна:

- определить показатели, используемые для измерения и мониторинга мобильности и социального измерения в процессе сбора данных;
- определить пути достижения более сбалансированной мобильности в Европейском пространстве высшего образования;
- контролировать дальнейшее развитие инструментов мобильности и доложить об этом Конференции министров 2012 года;
- создать на основе существующих структур сеть для продвижения Болонского процесса за пределами Европейского пространства высшего образования;
- реализовать рекомендации, полученные на основе анализа национальных планов действия в области признания.

27. Подготовка отчетов о ходе реализации Болонского процесса будет осуществляться на скоординированной основе.

- Группа по оценке и анализу должна обеспечить дальнейшее совершенствование своей методологии, основанной на фактических данных.
- Евростат совместно с Eurostudent и в сотрудничестве с Eurydice должен обеспечить сбор и предоставление соответствующих данных.
- Подготовка отчетов будет контролироваться Группой по контролю за ходом Болонского процесса. Полученные данные лягут в основу общего доклада к встрече министров 2012 года.

28. Мы просим группу E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) продолжить совместные усилия по дальнейшему развитию европейского измерения в обеспечении качества и, в частности, обеспечить, чтобы Европейский регистр качества проходил внешнюю оценку с учетом мнения всех заинтересованных сторон.

29. Наша следующая встреча, посвященная юбилею Болонского процесса, будет организована совместно Австрией и Венгрией и пройдет в Будапеште и Вене 11–12 марта 2010 года. Очередная конференция министров состоится в Бухаресте, Румыния, 27–28 апреля 2012 года. Последующие конференции будут проведены в 2015, 2018 и 2020 годах.

Перевод Е.Н. Карачаровой

УРОКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА – РЕФОРМИРОВАНИЕ РЕФОРМ

2.1. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ 2009 ГОДА:

РАЗВИТИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*EURYDICE – EACEA АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ,
АУДИОВИЗУАЛЬНЫМ СРЕДСТВАМ И КУЛЬТУРЕ
HIGHER EDUCATION IN EUROPE 2009: DEVELOPMENTS
IN THE BOLOGNA PROCESS¹
EURYDICE – EACEA (EDUCATION, AUDIOVISUAL
& CULTURE EXECUTIVE AGENCY)*

<http://www.eurydice.org>

Документ опубликован Агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре (EACEA P9 Eurydice). Доступен на английском (*Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*), французском (*L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne*) и немецком (*Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses*).

Текст подготовлен в марте 2009.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Содержание

Введение

Краткое резюме

Краткий обзор Болонского процесса

Раздел А: Структура бакалавр-магистр

Раздел В: Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS)

Раздел С: Приложение к Диплому

Раздел D: Национальные структуры/системы квалификаций

Раздел E: Мобильность и переносимость (portability) студенческой поддержки

Глоссарий

¹ В связи с установкой Eurydice (Информационная сеть об учреждениях системы образования в Европе, создана в 1980 г.) о возможности только частичного использования настоящего доклада, исключая коммерческие цели, и указанием даты его публикации, мы опускаем в переводе на русский язык все иллюстрации к разделам А–Е. В отдельных случаях мы прибегаем к замене иллюстративного материала текстами описательного характера. Это, естественно, приводит к сокращению документа в его русскоязычном варианте. Обращаем внимание, что любое использование русскоязычного текста должно сопровождаться ссылкой на Eurydice Network. На английском, немецком и французском языках документ размещен на сайте <http://www.eurydice.org> (Прим. науч. редактора).

ВВЕДЕНИЕ

Данный отчет представляет собой взгляд на возникновение Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА) под определенным углом зрения. Это проявляется как в выборе тем, так и в типе информации, собираемой для анализа. Вместо охвата всего диапазона вопросов и проблем, с которыми следует иметь дело, чтобы обеспечить успех ЕНЕА, решено было сосредоточиться на нескольких приоритетных направлениях, определенных предыдущим болонским отчетом Eurydice, посвященным структуре высшего образования в Европе 2006/2007 как на направлениях, требующих особого внимания. Эти приоритеты рассматривались с точки зрения национальных политик и мероприятий по их реализации, поскольку в задачи данного отчета не входит оценка особых институциональных подходов к исследуемым вопросам.

Информация для отчета собиралась через национальные подразделения Eurydice¹ в странах, являющихся членами сети Eurydice (31 страна). Еще для 15 стран, являющихся участницами Болонского процесса, информация была получена через национальных представителей в Рабочей группе по Болонскому процессу (BFUG – Bologna Follow-Up Group – Наблюдательная группа по Болонскому процессу/Болонская Рабочая группа).

В действительности практика сбора информации координировалась Секретариатом Рабочей Группы по Болонскому процессу (BFUG) и Рабочей Группой по критическому анализу достижений (Stocktaking Working Group), а отчет ставит целью дополнить работу и исследования официального (т.е. проводимого соответствующими должностными лицами) анализа достижений Болонского процесса.

Сравнительный анализ предваряется кратким историческим обзором Болонского процесса, обрисовывающим основные решения и достижения встреч европейских министров образования по поводу Болонского процесса, происходящих один раз в два года. В конце публикации читатель найдет глоссарий кодов и аббревиатур стран, а также определения часто встречающихся терминов.

Изыскания данного отчета также обеспечат основу для более всеобъемлющего анализа национальных политик в отношении ЕНЕА, которые будут объектом изучения в отчете («Фокус на высшем образовании»), который Eurydice планирует подготовить к 2010 году.

Этот отчет будет иметь целью оценить работу, проделанную в ходе Болонского процесса за 10 лет, и определить основные проблемы Европейского пространства высшего образования на будущее.

Eurydice выражает благодарность многим людям, не жалеющим своего времени, знаний и усилий для подготовки этого отчета.

КРАТКОЕ РЕЗЮМЕ

Общая картина в 2009 году обнаруживает, что был достигнут существенный прогресс во всех исследуемых сферах, и преимущества, полученные за счет расширения европейского

¹ Сеть Eurydice обеспечивает информацией и анализирует системы образования и образовательную политику европейских стран. Она состоит из 35 национальных единиц, базирующихся во всех 31 странах, участвующих в программе ЕС по образованию в течение жизни (страны-члены ЕС, страны Европейского экономического пространства и Турция) и координируется и управляется Исполнительным агентством ЕС по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре в Брюсселе, которое планирует публикации и базы данных. Дополнительная информация на сайте http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php

сотрудничества в ходе Болонского процесса, очевидны. И все же, поскольку европейское образование является динамичным и развивается в быстро изменяющемся контексте, в процессе реформ то и дело возникают новые проблемы – как следствие разных способов осуществления его в разных странах. **Таким образом, необходимость усиления сотрудничества на Европейском уровне становится все более явной с улучшением механизмов мониторинга, существенных для оценки влияния реформ.** В то время как достигнут большой прогресс в структурной реформе, основное внимание должно быть направлено на то, чтобы соотносить национальную политику и системное развитие с содержанием реальных мероприятий по осуществлению их в учреждениях высшего образования.

СТРУКТУРА «БАКАЛАВР – МАГИСТР»

На этой стадии Болонского процесса новая трехступенчатая структура (структура, включающая три цикла) теоретически уже повсеместно принята или по крайней мере получила широкое распространение во всех странах в большинстве высших учебных заведений и программ. Однако некоторые направления (специальности) подготовки, такие как медицина, архитектура и инженерное дело, остаются в ряде стран вне этих новых структур.

Явно имеет место сближение/конвергенция в моделях первых двух циклов/ступеней. **Бакалаврские программы первой ступени в 19 странах в основном придерживаются модели 180 кредитов ECTS (3 года);** в то время как 11 стран приняли альтернативную модель – 240 кредитов (4 года). Тем временем **среди магистерских программ второй ступени модель 120 кредитов ECTS (2 года)** имеет более широкое распространение, чем другие проекты. Сейчас она **является доминирующей в 29 из изучаемых стран / регионов.**

При сочетании программ первого и второго циклов (ступеней) **широко общепринятой моделью является двухступенчатая структура 180 + 120 кредитов ECTS (3 + 2 года).** Это наиболее известная модель в 17 странах, она также используется еще в 22 странах, где пока не устоялась никакая единая модель.

Стоит также отметить, что **соотношение / сочленение (articulation) между профессиональным образованием на уровне ISCED 5B и первой ступенью высшего образования весьма разнится внутри стран европейского региона.** В самом деле, в то время как высшее образование за 10 болонских лет продолжало распространяться вширь и диверсифицироваться, страны, где профессиональное образование уровня ISCED 5B организовано как отдельная система вне университетского сектора, склонны игнорировать болонский подход. Только 10 стран сознательно адаптировали Болонские структуры (особенно это относится к понятию бакалавра), чтобы включить этот уровень образования. Другие страны либо предприняли шаги, чтобы обеспечить связи между уровнем ISCED 5B и вновь введенными болонскими бакалаврскими программами, либо осуществляют программы профессионального и высшего образования параллельно.

Очевидно, что реформа и сближение уровней структур, провозглашенные Болонской Декларацией, в прошедшее десятилетие осуществлялись с большой скоростью, но это, конечно, не означает, **но что сближение с неизбежностью ведет к унификации (подгонке под один шаблон) европейских систем высшего образования, даже в том, что касается структур степеней.** Созданы основные образцы квалификационной структуры, и **в дальнейшем ключевой проблемой является разработка профилей различных квалификаций,** так чтобы результаты обучения различных болонских квалификаций были более понятными, и Европейское пространство высшего образования обрело способность развиваться как открытое, гибкое, включающее новые возможности (inclusive).

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА НАКОПЛЕНИЯ И ПЕРЕНОСА КРЕДИТОВ (ECTS)

В подавляющем большинстве стран введение ECTS основывается на законодательстве и обязательных предписаниях. В настоящее время такие законодательные основы созданы почти во всех странах, и поэтому **на формальном уровне скорость разработки общей Европейской системы накопления и переноса кредитов оказалась впечатляющей.**

Страны и высшие учебные заведения ныне сосредоточены на реальном воплощении в жизнь (использовании в полном объеме) системы ECTS. В этом отношении **нужно пройти еще немалый путь, чтобы реализовать весь потенциал системы ECTS.** Лишь ограниченное число государств достигло такого положения дел, когда подавляющее большинство учебных заведений и программ используют ECTS в полной мере, и кредиты основаны на результатах обучения и учебной нагрузке студентов. В большинстве **случаев результаты обучения не являются широко принятыми и используемыми, в то время как умозрительная (notional) нагрузка студента – понятие неопределенное, с которым нелегко иметь дело.** Таким образом, кредиты продолжают определяться по-разному, на основе контактных часов или различных сочетаний, включая контактные часы и субъективно интерпретируемую учебную нагрузку студента.

Поэтому нужно осуществлять поддержку и стимулирование высших учебных заведений, чтобы дать возможность системе ECTS быть должным образом воплощенной (используемой в полную силу), базируясь на результатах обучения и учебной нагрузке студента. Новое руководство для пользователя ECTS и продолжающийся обмен «хорошей практикой» среди высших учебных заведений могут сыграть важную роль в **дальнейшем развитии ECTS как мощного инструмента Европейского пространства высшего образования.**

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT, DS)

Несмотря на то, что Приложение к диплому в подавляющем большинстве болонских стран стало обязательным и в целом соответствует общим рекомендациям по его выдаче (выдается автоматически и бесплатно, на широко распространенном европейском языке), в действительности **практика введения Приложения всё ещё осуществляется по-разному и ставит ряд вопросов.**

Министры в Берлине (сентябрь 2003) пришли к соглашению о том, что выдача Приложения к диплому должна стать нормой к 2005 году. В этом отношении, однако, **обязательства не выполнены, и многие страны сильно запаздывают** в осуществлении этой по существу простой и практической меры, хотя и имеющей организационные и финансовые аспекты. **Даже среди тех стран, где выдача Приложения к диплому широко распространена, только ограниченный ряд их предпринял мониторинг, чтобы разобраться, как Приложение к диплому действительно используется** вузами и работодателями. Результаты исследования отразили довольно разнообразную картину, причем наличие этого, по замыслу столь важного, инструмента зачастую ни для работодателей, ни для учебных заведений, ни для выпускников не приносит потенциальных выгод.

Национальные квалификационные рамки/Структуры национальных квалификаций (National Qualifications Frameworks – NQF)

Обязательства разрабатывать национальные квалификационные рамки, совместимые с Общей (Рамочной) структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования (overarching framework of qualifications), были приняты министрами на конферен-

ции в Бергене в 2005 году. В это время лишь несколько стран уже имели национальные квалификационные рамки (структуру национальных квалификаций), и на создание которых потребовались многие годы работы. **Ныне подавляющее большинство болонских стран включилось в процесс по определению и разработке структуры квалификаций на национальном уровне.** Пять из них завершили этот процесс, включая самосертификацию/самопроверку их совместимости с Европейской структурой и переработку программ внутри высших учебных заведений. Другие страны начали этот процесс, некоторые из них совсем недавно, но большинство из них не рассчитывают завершить его до 2012 года.

В отличие от введения Приложения к диплому – относительно простого технического процесса – планирование и разработка структур национальных квалификаций представляет собой далеко не простую задачу. Сложность этой работы, без сомнения, недооценивается во многих странах, и необходимы широкие консультации и публичные обсуждения, чтобы обеспечить понимание структур и целей их создания. Таким образом, **хотя только несколько стран, по-видимому, достигнут цели полного введения структур национальных квалификаций к 2010 году, продвижение в этой области можно считать значительным.**

Мобильность и переносимость/перемещаемость (portability) финансовой поддержки

После почти десятилетнего развития Европейского пространства высшего образования в надежде, что все большее количество граждан будут получать пользу/преимущества (benefit) от приобретения высшего образования не только в своей стране, **удивительно обнаруживать, что так мало нам известно о реальной студенческой мобильности, сколь мало мы понимаем, что это вообще такое, что её стимулирует и что является для нее помехой.** Многие страны все еще собирают данные только о национальности студентов, а не о передвижении/перемещении по странам с целью обучения. При недостатке текущей информации также трудно оценить влияние введения трехступенчатой болонской системы.

Равно трудно определить взаимоотношения между мобильностью и переносом студенческой поддержки. Некоторые страны делают свои национальные гранты и займы полностью переносимыми, другие вводят особые гранты и займы для мобильных студентов, а третьи сочетают то и другое. И все же, поскольку любое индивидуальное решение отдельного студента учиться за границей зависит от целого ряда факторов, трудно оценить действенность конкретных мер финансовой поддержки.

Вопрос публичной финансовой поддержки мобильности также следует рассматривать в контексте возрастающих социетальных/социальных требований (societal demands) к казне (public purse), включая, например, требование увеличения числа лиц, получающих высшее образование. Во времена финансовой неопределенности и растущих ожиданий и при наличии во многих странах тенденции перекладывать все бóльшую долю расходов на самих обучающихся, **следует проявить заботу о том, чтобы создание равных возможностей для мобильности в Европейском пространстве высшего образования оставалось приоритетом.**

КРАТКИЙ ОБЗОР БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Болонский процесс является продуктом ряда встреч министров, отвечающих за высшее образование, на которых были приняты политические решения по созданию к 2010 году Европейского пространства высшего образования. Процесс также включает Европей-

скую Комиссию в качестве полноправного члена, Совет Европы и Европейский центр высшего образования (ЮНЕСКО – CEPES) как членов с правом совещательного голоса / консультативных членов (consultative members) и ряд других заинтересованных организаций – также с правом совещательного голоса. Налицо, таким образом, полноправное и активное партнерство с участием высших учебных заведений, представленных Европейской ассоциацией университетов (EUA) и Европейской ассоциацией учреждений/институтов высшего образования (EURASHE), студентов, в лице Европейского союза студентов (ESU), академических кругов, объединяемых Эдьюкейшн Интернэшнл / Международным образованием (EI)¹ и других заинтересованных организаций, таких как Европейская ассоциация по обеспечению / гарантии качества высшего образования (ENQA) и Деловая Европа (Business Europe), объединяющая организации работодателей.

С 1998 года в разных городах Европы состоялись семь встреч министров, посвященных разработке Болонского процесса: в Париже (Сорбонна), Болонье, Праге, Берлине, Бергене, Лондоне и двух университетах стран Бенилюкса (Leuven и Louvain-la-Neuve).

Сорбоннская декларация (1998)

Основные предписания (precepts) Болонского процесса восходят к Объединенной/совместной (Joint) Сорбоннской декларации по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования, подписанной в мае 1998 года министрами образования четырех стран: Франции, Германии, Италии и Соединенного Королевства.

Сорбоннская декларация сосредоточена на:

- улучшении международной прозрачности курсов (образовательных программ) и признании квалификаций путем постепенного сближения с общей рамочной структурой квалификаций и ступенями/циклами обучения;
- облегчении **мобильности студентов и преподавателей** на европейском пространстве и их интеграции в европейский рынок труда;
- создании **общей системы степеней** (common degree level system) для студентов (бакалаврская степень) и старшекурсников/выпускников (степени магистра и доктора).

Болонская декларация (1999)

Болонская декларация по Европейскому пространству высшего образования, во многом продолжающая Сорбоннскую декларацию, была подписана в июне 1999 года министрами, ответственными за высшее образование, 29 европейских стран. Декларация стала исходным документом, используемым странами-подписантами для установления общих рамок модернизации и реформы европейского высшего образования. Процесс реформ получил название Болонского процесса.

В 1999 году страны-подписанты включали тогдашние 15 государств – членов Европейского Союза, 3 страны ЕФТА² (Исландия, Норвегия и Швеция) и 11 стран – кандидатов в члены Евросоюза (Болгария, Чехия, Эстония, Венгрия, Латвия, Литва, Мальта, Польша,

¹ Эдьюкейшн Интернэшнл – «Международное образование» (Всемирная профсоюзная организация работников образования, объединяющая 26 млн. членов из всех секторов образования (от дошкольных учреждений до университетов), объединенных в 310 национальных профсоюзов и организаций в 159 странах и территориях).

² ЕФТА – Европейская ассоциация свободной торговли. Создана 3 мая 1960 как альтернатива для европейских государств, которые не могли или не желали присоединиться к Европейскому экономическому сообществу.

Румыния, Словакия и Словения). Международные институты/организации, такие как Европейская Комиссия, Совет Европы и ассоциации университетов, ректоров и студентов Европы также приняли участие в подготовке Декларации.

В Болонской Декларации министры подтвердили своё намерение:

- построить систему **легко читаемых и сравнимых/сопоставимых степеней**;
- создать архитектуру, **в основе которой лежат два основных цикла/ступени**;
- установить **систему кредитов** (такую как ECTS);
- поддержать **мобильность студентов, преподавателей и исследователей**;
- способствовать **европейскому сотрудничеству в обеспечении качества**;
- продвигать европейское измерение в высшем образовании (в терминах разработки курса обучения / учебного плана (curricular) и сотрудничества между высшими учебными заведениями).

Болонская декларация также формулирует цель возрастания международной конкурентоспособности Европейской системы высшего образования и подчеркивает необходимость сделать ее привлекательной для стран других регионов/ частей света/ континентов.

Пражское коммюнике (2001)

В мае 2001 года была проведена встреча в Праге, чтобы оценить достигнутый к этому времени прогресс (особенно продемонстрированный в соответствующих национальных докладах) и определить основные приоритеты в развитии Болонского процесса на ближайшие годы. Во встрече приняли участие 33 страны, новыми членами стали Кипр, Хорватия и Турция. Между Болонской и Пражской конференциями к процессу присоединился также Лихтенштейн, членом стала и Европейская Комиссия.

Министры образования также решили создать Болонскую Рабочую группу/Наблюдательную группу по Болонскому процессу/Группу по развитию Болонского процесса (BFUG), ответственную за развитие процесса. Болонская Рабочая группа состоит из представителей всех стран-подписантов и Европейской Комиссии и возглавляется на выборной основе представителем председательствующей на данный момент страны Евросоюза. Совет Европы, Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений/учреждений/институтов (EURASHE) и Национальные Союзы студентов Европы (ESIB) (позднее переименованы в Союз европейских студентов (ESU)) принимают участие в деятельности Болонской Рабочей группы (BFUG) в качестве консультативных членов.

Пражское коммюнике подчеркнуло три важнейших составляющих Болонского процесса:

- продвижение **обучения в течение всей жизни**;
- **вовлечение в процесс высших учебных заведений и студентов**;
- увеличение **привлекательности Европейского пространства высшего образования**.

Берлинское коммюнике (2003)

Состоявшаяся в сентябре 2003 года, Берлинская конференция стала важным этапом в развитии Болонского процесса. С присоединением семи новых стран-подписантов (Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Македония, Ватикан (Holy See), Россия, Сербия и Черногория), число участвующих в Болонском процесс стран достигло 40.

С Берлинским коммюнике Болонский процесс получил новый импульс, установив определенные приоритеты на следующие два года:

- **Разработка гарантий качества на институциональном, национальном и общеевропейском уровнях;**
- Начало осуществления (implementation) двухступенчатой, состоящей из двух циклов системы;
- **Признание степеней и периодов обучения**, включая выдачу Приложения к диплому для всех выпускников автоматически и бесплатно к 2005 году;
- Разработка Рамочной Структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- Включение докторского уровня как третьей ступени в процесс;
- Развитие более тесных связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским пространством научных исследований (European Research Area).

В Берлинском коммюнике министры возложили на Болонскую Рабочую группу подготовку подробных отчетов о продвижении дел и достижениях/выполнении промежуточных приоритетов, а также организацию обзора / критического анализа (stocktaking process) перед следующей конференцией министров в 2005 году. Европейский центр ЮНЕСКО по высшему образованию (Unesco-CEPES) присоединился к Рабочей Группе в качестве консультативного члена.

Бергенское коммюнике (2005)

К маю 2005 года Болонский процесс расширился до 45 стран-подписантов, включив Армению, Азербайджан, Грузию, Молдавию и Украину. Министры, ответственные за высшее образование, встретились в Бергене, чтобы обсудить промежуточные (mid-term) достижения Болонского процесса. Болонской Рабочей группой по этому случаю было поручено подготовить так называемый *Обзорный доклад/Аналитический отчёт (Stocktaking Report)*. Бергенская конференция также ознаменовалась принятием Стандартов и принципов обеспечения качества на Европейском пространстве высшего образования (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) и Рамочной структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования (Framework of Qualifications for the European Higher Education Area).

Европейская Ассоциация по обеспечению/гарантии качества в высшем образовании (ENQA), Образовательная Международная пан-европейская Структура и Союз Конфедераций промышленников и предпринимателей Европы (UNICE, позднее он стал называться «Деловая Европа») присоединились к Болонской Рабочей группе как консультативные члены.

В Бергенском коммюнике министры наметили приоритеты до 2007 года, которые теперь стали включать:

- **Усиление социального измерения** и устранение препятствий на пути мобильности.
- Принятие Европейских стандартов и принципов обеспечения качества, как предложено в докладе ENQA.
- **Разработку национальных структур квалификаций, совместимых с Рамочной структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования.**

- Присуждение и признание **совместных степеней**.
- Создание возможностей для **гибких учебных маршрутов в высшем образовании**, включая процедуры признания предшествующего образования/обучения.

Лондонское коммюнике (2007)

Лондонская встреча министров, состоявшаяся 17–18 мая 2007 года, стала вехой в учреждении первого юридического органа (legal body), возникшего в ходе Болонского процесса – Европейского регистра по обеспечению качества (EQAR). Он должен стать регистром агентств по обеспечению качества, которые соответствуют Европейским стандартам и принципам, и наделяются, таким образом, правом работать в Европейском пространстве высшего образования.

Лондон также обнаружил достижения в двух ключевых сферах – социального измерения, где министры пришли к соглашению разработать национальные планы действия с мониторингом их влияния, и глобального измерения, где министры достигли соглашения относительно стратегии развития глобального измерения Европейского высшего образования.

Число членов увеличилось до 46 с признанием Республики Черногории независимым государством в Европейском пространстве высшего образования.

Таблица 2.1.1

Развитие (Timeline) Болонского процесса

Мобильность студентов и преподавателей	Мобильность научных работников		Более тесные связи между образованием и научными исследованиями	Гибкие учебные маршруты в высшем образовании		
		Обучение в течение всей жизни	Включение докторского уровня как третьей ступени		Обязательства по формированию нац. планов действий с эффектив. мониторингом социального измерения	
		Социальное измерение	Структуры европейских квалификаций	Усиление социального измерения		
	Система кредитов (ECTS)			Структуры национальн. квалификаций		
Общая двух-ступенчатая система степеней	Легко читаемые и сравнимые степени	Вовлечение институтов высшего образования и студентов	Признание степеней и периодов обучения (Приложение к диплому)	Присуждение и признание совместных степеней		
	Европейское измерение в высшем образовании	Продвижение Европейского пространства высшего образования			Стратегия улучшения глобального измерения Болонского процесса	

	Европейское сотрудничество в обеспечении качества		Обеспечение качества на институциональном, национальном и Европейском уровнях	Стандарты и критерии обеспечения качества	Создание Европейского Регистра обеспечения качества (EQAR)	
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Сорбоннская декларация	Болонская декларация	Пражское коммюнике	Берлинское коммюнике	Бергенское коммюнике	Лондонское коммюнике	Левенское коммюнике*

РАЗДЕЛ А: СТРУКТУРА БАКАЛАВР–МАГИСТР

В основе Болонской декларации лежит обязательство стран-подписантов создать к 2010 году Европейское пространство высшего образования путем адаптирования систем высшего образования таким образом, чтобы они стали более единообразными по структурам, а их квалификации были более понятными.

Распространенное неверное понимание Болонского процесса заключается в том, будто длительность каждого из трех циклов (ступеней) жестко предписана. В действительности Болонская Декларация (1999) говорит только, что первый цикл обучения должен длиться «минимум три года», в то время как последующие болонские дискуссии по второму циклу пришли к заключению, что квалификация магистра может содержать от 60 до 120 ECTS. Тем временем разработка третьего цикла была в основном оставлена в руках университетов, без попыток ввести дальнейшие предписания со стороны Болонского процесса. Эти позиции также отражены в Рамочной структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования (*overarching Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – FQ-EHEA*), обозначенной в Бергене (2005), которая включает три цикла/ступени (с учетом национальных контекстов возможны промежуточные квалификации), основные дескрипторы для каждого цикла, базирующиеся на результатах обучения и компетенциях, и диапазон кредитов для первого и второго циклов. Обычно квалификации первого цикла должны содержать 180 – 240 кредитов ECTS, а квалификации второго цикла – 90–120 кредитов ECTS при минимуме в 60 кредитов.

Трехступенчатая/содержащая три цикла структура была уже создана (по крайней мере, в определенных сферах) в ряде стран до подписания Болонской Декларации в 1999 году, и проблема заключалась в том, чтобы расширить эту практику и сблизить различные модели.

С тех пор остальные страны ввели новую структуру, и к началу 2009 года новая болонская модель из трех циклов/ступеней широко распространилась в большинстве учебных заведений и программ во всех странах. Медицина и соответствующие сферы, архитектура и инженерное дело являются примерами направлений (специальностей) подготовки, где по-прежнему нередко предлагаются длительные/долгосрочные программы обучения.

Во многих странах применение трехступенчатой структуры породило оживленные дискуссии по поводу того, как учесть национальную специфику рынков труда и опреде-

* Развернутую характеристику Болонского процесса, его концептуально-методологическую динамику, формирование нормативно-инструментального механизма можно найти в цикле статей В.И. Байденко, опубликованных в журнале «Высшее образование в России» в 2009 году (№ 7, 9, 10, 11) (*Прим. науч. редактора*).

ленные типы учебных заведений, программ, дисциплин и квалификаций. На этой стадии процесса, тем не менее, можно попытаться определить уровень сближения/конвергенции различных практик, особенно в терминах нагрузки/длительности обучения (duration) на уровнях бакалавра и магистра, в то время как для докторского уровня разработки часто находятся на начальной стадии и доминирующие национальные образцы трудно различить и сопоставить.

Анализ, представленный ниже, сосредоточен на структурах, которые наиболее характерны для различных стран. Во многих странах практики с необходимостью различаются поскольку конкретные вузы, программы и дисциплины осуществляют свои миссии по-разному, но в большинстве стран налицо предпочтительная (reference) модель, которая применима к большинству программ.

Структура 180 + 120 кредитов ECTS (3 + 2 академических года) является наиболее общепринятой моделью.

В отношении бакалаврских программ приняты две основные структурные модели:

- В 19 странах бакалаврские программы обычно состоят на основе 180 кредитов ECTS (3 года обучения). Это такие государства как Андорра, Австрия, Бельгия, Хорватия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Ватикан, Исландия, Италия, Лихтенштейн, Люксембург, Черногория, Норвегия, Польша, Словакия, Швеция и Швейцария.
- В 11 странах бакалаврские программы обычно предполагают 240 кредитов ECTS (4 года обучения), как в Армении, Болгарии, на Кипре, в Грузии, Греции, Литве, Молдавии, России, Испании, Турции и Соединенном Королевстве (Шотландия).
- В остальных странах не существует какой-то предпочтительной модели, в практике учебных заведений используются обе из вышеупомянутых моделей:

Государства адаптируют болонские принципы к своей ситуации и могут осуществлять их гибко, учитывая особенности рынка труда, учебных заведений и направлений (специальностей) подготовки. Поэтому единая модель не обязательно создается и применяется в каждой стране, и учебным заведениям дается пространство для адаптации. Тем не менее в большинстве стран осуществляется общий подход, или есть «предпочтительная модель».

Для магистерских программ в подавляющем большинстве стран-подписантов используется модель 120 кредитов ECTS (2 года обучения). В проанализированных 29 странах/регионах на эту модель чаще всего ссылаются при разработке программ, хотя некоторые магистерские программы могут иметь меньше кредитов (в некоторых странах можно найти магистерские программы по 90 ECTS). Болгария, Сербия и Соединенное Королевство (Шотландия) являются исключениями в общей тенденции, поскольку магистерские программы там обычно содержат 60–90 кредитов (1 год обучения). В остальных странах (Албания, Бельгия, Босния и Герцеговина, Кипр, Германия, Греция, Ирландия, Мальта, Молдавия, Черногория, Нидерланды, Португалия, Румыния, Словения, Испания и Соединенное Королевство (Англия, Уэльс и Северная Ирландия)) студенческая нагрузка на магистерском уровне может варьироваться от 60 до 120 кредитов, хотя в фламандской общине Бельгии есть магистерские программы в ветеринарии и медицине, имеющие от 180 до 240 кредитов соответственно. В Чешской Республике некоторые магистерские программы также предполагают 180 кредитов (3 года обучения). Студенческая нагрузка/длительность обучения в наиболее часто встречающихся магистерских программах

(2008/09) составляет: 180 кредитов ECTS (3 академических года); 120 кредитов ECTS (2 академических года); 60 кредитов ECTS (1 академический год).

Как и в случае с бакалаврскими программами государства-участники Болонского процесса адаптируют болонскую степень магистра к своей специфике.

В целом по бакалаврскому и магистерскому уровням можно выявить три модели, чтобы описать структуру высшего образования в странах – подписантах Болонского процесса.

- Модель 180 + 120 кредитов (3 + 2 академических года) преобладает в 17 странах: Андорра, Хорватия, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Ватикан, Венгрия, Исландия, Италия, Лихтенштейн, Люксембург, Черногория, Норвегия, Польша, Словакия и Швейцария.
- Модель 240 + 60 кредитов (4+1 академических года) доминирует в Болгарии, а 240 + 90 кредитов – норма для Соединенного Королевства (Шотландия).

Таким образом, модели двухступенчатой структуры высшего образования выглядят следующим образом: 240 + 120 кредитов: (4 + 2) академических года; 240 + 60 кредитов: (4 + 1) академический год; 180 + 120 кредитов: (3 + 2) академических года. Возможны различные комбинации с учетом специфики страны, особенностей рынка труда и направлений (специальностей) подготовки.

Модели «240 + 60 (4 + 1)» и «180 + 120 (3 + 2)» можно рассматривать как эволюцию 4-х или 5-летних программ, традиционно используемых в континентальных странах до болонских реформ. Модель 240 + 120 кредитов (4 + 2 академических года) обычно используется в пяти странах: Армения, Грузия, Литва, Россия и Турция.

В остальных странах и регионах – приблизительно половина стран Болонского процесса – не доминирует никакая единая общая модель. В фламандской общине Бельгии, например, все программы первого цикла содержат 180 кредитов, но на второй ступени нагрузка кредитами может варьировать. Структуры программ зависят от учебных заведений и направлений (специальностей) подготовки.

Болонская модель не охватывает/не включает в себя профессиональное образование и программы производственного обучения (training programmes) в большинстве стран.

В то время как Болонский процесс явно привел к сближению моделей структур степеней (models of degree structure), важно учесть диапазон и влияние национальных вариаций в возникающем Европейском пространстве высшего образования. Некоторые из этих вариаций относятся к конкретным направлениям (специальностям) подготовки, в то время как другие являются продолжением дифференциации между академическими и профессиональными квалификациями во вновь созданных болонских степенях. Какой бы ни была их практика, все страны сталкиваются с серьезными проблемами в адаптации к быстро меняющимся социальным требованиям и в обеспечении того, чтобы квалификации – в особенности это касается первого цикла/ступени – давали доступ на рынок труда.

Уровень образования ISCED 5B соответствует программам с четкой профессиональной ориентацией, подготавливая учащихся непосредственно к выходу на рынок труда. Они обычно короче, чем программы ISCED 5A, и поэтому не всегда согласуются с болонскими структурами. Однако вопрос о том, как учащиеся дальше смогут развивать свои познания, навыки и компетенции и, стало быть, как эти программы будут сочленяться с болонскими циклами – это вопрос важного политического значения в глобализованном мире, где всем людям необходимо продолжать обучение в течение всей жизни.

Значительное число стран еще не предприняли шагов по модернизации их систем профессионального образования в соответствии с болонскими реформами, несмотря на тот факт, что эти реформы понимаются, по крайней мере, в теории, как часть единого взаимосвязанного ответа на быстрые изменения общества и рынка труда. Ряд стран считает, что укороченные программы уровня ISCED 5B не требуют никакой адаптации, вопрос скорее нужно рассматривать в терминах сочленения (articulation) программ и квалификаций внутри целостной системы.

В некоторых странах (Бельгия, Кипр, Эстония, Греция, Ирландия, Литва, Словения и Турция) уровень ISCED 5B представляет важный аспект третичной системы образования с более чем 25% студентов, получающих образование этого типа. 10 стран (Албания, Бельгия, Болгария, Хорватия, Франция, Грузия, Германия, Ирландия, Черногория и Словения), осуществляя ISCED 5B, используют или адаптируют болонские структуры, особенно понятие бакалавра, к этому уровню образования. Однако более 2/3 стран не находят необходимым модернизировать профессиональное образование уровня ISCED 5B в ходе болонских реформ. В большинстве образовательных систем, как бы там ни было, проблема налаживания «мостов» между уровнем ISCED 5B и новыми программами болонского уровня ISCED 5A – вопрос, вызывающий интерес и привлекающий внимание.

В дополнение к различению между программами уровней ISCED 5A и ISCED 5B некоторые страны проводят значительные различия между академическим и профессиональным профилями квалификаций. В Хорватии, Франции, Латвии, Литве и Черногории дифференциация между профессиональным и академическим профилями производится как на уровне бакалавра, так и на уровне магистра. Франция различает в своих квалификациях первой ступени *licence* и *licence professionnelle*, последняя относится к уровню ISCED 5B и предназначена для того, чтобы давать доступ на рынок труда, но с ограничением возможности достичь уровня магистра. Далее на второй ступени предлагается как *master professionnel*, так и *master recherche* на уровне ISCED 5A (университетское обучение). Тем не менее, университеты поощряются к тому, чтобы предлагать магистерские программы как академически, так и профессионально ориентированные.

Применение Болонской структуры к программам уровня ISCED 5B, 2008/09 можно обобщить так:

- программы уровня ISCED 5B не меняются в ходе болонских реформ;
- программы уровня ISCED 5B интегрируются в болонские реформы;
- программы уровня ISCED 5B отсутствуют.

Уровень ISCED 5B соответствует программам с четкой профессиональной ориентацией, которые обычно короче, чем ISCED 5A. Они не обязательно приспособлены к болонской структуре/принципам, но некоторые страны, тем не менее, используют возможность пересмотреть свои программы, чтобы обеспечить связи и гибкость между профессиональными и академическими программами. В частности, понятие бакалавра может быть адаптированным к уровню программ ISCED 5B.

Как и Франция, Литва различает *profesinis bakalauras* в колледжах (ISCED 5B) и *bakalauras* в университетах (ISCED 5A), а также *magistras* и *profesinė kvalifikacija* в университетах (ISCED 5A). Люксембург предлагает степени бакалавра и магистра, которые также *professionnel* или *académique*. В Латвии *profesionālais bakalauris* и *profesionālais magistrs*, а также степени *bakalauris* / *magistrs* принадлежат к уровню ISCED 5A. Хорватия установила двойную систему, которая отделяет университетское обучение (ISCED 5A) со

степенями *prvostupnik* и *magistar* от профессионального обучения (ISCED 5B) со степенями *strucni prvostupnik* и *specijalist struke*. Однако оба типа образовательных программ были адаптированы в ходе болонских реформ и оба относятся к первой ступени, используют ECTS и понятие результатов обучения. Подобная ситуация также возникает в Черногории с «дипломом прикладного обучения» (diploma of applied undergraduate studies) уровня ISCED 5B и «дипломом постдипломного магистерского прикладного обучения» (diploma of postgraduate master applied studies) уровня ISCED 5A*.

В Дании была введена дифференциация для первого цикла, где «профессиональные бакалавры» учатся в университетских колледжах, а «бакалавры» – в университетах, то и другое уровня ISCED 5A. Ирландия проводит различие также между «ординарными/обычными бакалаврскими степенями» уровня ISCED 5B, предлагаемыми наряду с курсами ISCED 5A в институтах технологии и колледжах третьего уровня, и «степенью почетного бакалавра» (ISCED 5A) в университетской системе.

Стоит также отметить, что в некоторых странах, где нет формальных различий между степенями, дифференциация может, тем не менее, возникать на основе типа институтов, предлагающих программы. Так происходит, например, в Бельгии (университеты и высшие школы – *hautes écoles / hogeschool / hochschule*), Финляндии (университеты и политехники / *ammattikorkeakoulut*), Германии (университеты и высшие школы/*Fachhochschulen*), Греции (университеты и институты технологического образования), Нидерландах (университеты и университеты прикладных наук), Португалии (университеты и политехнические институты) и Швейцарии (университеты и *Fachhochschulen / hautes écoles spécialisée / scuola universitaria professionale*).

РАЗДЕЛ В: ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА НАКОПЛЕНИЯ И ПЕРЕНОСА КРЕДИТОВ (ECTS)

За время существования Болонского процесса система ECTS явно стала основным элементом в деле создания более прозрачного и понятного европейского высшего образования. Эта система была разработана в конце 1980-х в основном с целью переноса кредитов, чтобы облегчить мобильность студентов внутри программы ЭРАЗМУС. Идея создания Европейского пространства высшего образования возникла на десять лет позже, и с тех пор ECTS постепенно становилась главным инструментом в осуществлении этого замысла/стремления. Согласно этой системе, кредиты присуждаются отдельным студентам по успешному завершению учебной деятельности, требуемой формальным периодом обучения. Число кредитов, даваемое за конкретный период, основывается на его «весе» в терминах нагрузки студентов, необходимой для достижения результатов обучения в формальном контексте (более подробно см.: Руководство пользователя ECTS/ ECTS Users Guide, 2009)*.

О важности ECTS для студенческой мобильности говорят много, и Коммюнике конференций министров, ответственных за высшее образование, – в Берлине (сентябрь 2003), Бергене (май 2005) и Лондоне (май 2007) – показывают существенные изменения в этой

* Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 августа 2009 г. № 667 предусмотрено проведение эксперимента по созданию *прикладного бакалавриата* в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования в 2009–2014 годах (*Прим. науч. редактора*).

* Русский перевод помещен в кн. «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Ливеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с. (*Прим. науч. редактора*).

системе. В Берлинском коммюнике страны-подписанты поощрялись применять ECTS в дальнейшем не только как систему переноса кредитов, но также и как систему накопления кредитов. В Бергенском коммюнике внимание было уделено использованию ECTS в первом и втором циклах(ступенях) обучения со специальным подчеркиванием их значения в Рамочной Структуре квалификаций в Европейском пространстве высшего образования (FQ-EHEA)** , которая была принята на конференции. Тем временем Лондонское коммюнике сосредоточилось на применении ECTS, основанной на учебной нагрузке и результатах обучения.

Данный отчет фокусируется не только на том, используются ли ECTS – из собранной национальной информации видно, что это характерная черта для европейских систем высшего образования, – но также на национальных вариантах видения этой системы. Так, вдобавок к рассмотрению того, интегрируется ли ECTS в национальные системы и как именно интегрируется, собирается также информация по поводу того, на каком основании присуждаются кредиты ECTS. *Идея единого развития ECTS как системы кредитов для Европейского пространства высшего образования оказалась ошибочной, что видно из множества различных ответов на этот вопрос: в действительности все сложнее* (Курсив наш – В.Б.).

В самом деле, налицо значительные расхождения в национальных интерпретациях ECTS, и нет сомнения, что это разнообразие будет только возрастать при исследовании положения дел на институциональном уровне (уровне учебных заведений).

Никакие формальные препятствия не мешают осуществлению ECTS

Хотя это и не требовалось, введение ECTS обычно подкрепляется законодательно. Процесс внедрения ECTS в национальное законодательство стартовал накануне 2000 года в нескольких странах, таких как Австрия, Бельгия (фламандская община) и Румыния, наращивал темп в период между 2000 и 2005 гг. и ныне завершен почти во всех странах.

Есть также несколько государств, где ECTS введена без законодательной подоплеки. В Чешской Республике ECTS не обусловлена законодательством, и все же все публичные институты высшего образования ввели ECTS или совместимую с ECTS систему. В Ирландии ECTS также не обязательна, но широко применяется ирландскими университетами, а также инкорпорирована в национальную систему HETAC (Higher Education and Training Awards Council – Совет по высшему образованию и учебным сертификатам), который отвечает за аккредитацию программ высшего образования вне университетского сектора. На Кипре поправка к текущему законодательству по высшему образованию, которая сделает принятие ECTS обязательным, сейчас находится в стадии обсуждения, но все учебные программы, предлагаемые публичными и частными университетами, уже и так используют ECTS. Тем временем в России основанная на ECTS национальная система кредитов осуществляется на добровольной основе с 2002 года. Министерством были разработаны директивы и разосланы по всем российским высшим учебным заведениям. На Украине ECTS была введена без законодательной базы с 2007 года, и министерство образования подготовило директивы для ее осуществления.

В Азербайджане пилотное введение ECTS началось в 2006 г., ныне система распространяется и постепенно вводится повсюду. Первый выпуск бакалавров с применением

** См. кн. «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с. (Прим. науч. редактора).

ECTS произойдет в 2009/10. Затем с 2010 года ECTS будет применена к магистерским программам. Подобным образом в Испании новое законодательство, принятое в 2008 г., делает ECTS обязательной с 2010/11 года.

Соединенное Королевство применяет не-регуляторный (non-regulatory) подход к использованию ECTS. Высшие учебные заведения являются независимыми, самоуправляемыми органами, наделенными правами присуждать собственные степени. Институциональная автономия означает, что не существует значимых правовых препятствий для осуществления болонских реформ, включая ECTS, и организации позитивно отвечают на усовершенствования, возникающие из Болонского процесса. Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия имеют собственные системы переноса и накопления кредитов, а национальная структура кредитов высшего образования для Англии была создана в 2008 году. Эти системы совместимы с ECTS. В самом деле, в Шотландии все высшие учебные заведения используют ECTS как в целях переноса, так и накопления кредитов, и система успешно существует с Национальным учебным планом (curriculum) Шотландии и кредитами Структуры квалификаций, которые используются для обучения в течение всей жизни. Сектор высшего образования Соединенного Королевства продолжает активно уделять внимание и ставить акцент на результатах периода обучения вместо того, чтобы делать единицей измерения нагрузку студентов.

С точки зрения правовой стороны в отношении ECTS страны-участницы Болонского процесса можно различать на те, где: 1) применение ECTS предусмотрено законом; 2) ECTS вводится без соответствующего законодательства; 3) используются системы кредитов, параллельные или совместимые с ECTS.

Важные вариации в способе внедрения/использования ECTS

В этом отчете ECTS рассматривается как использованная в полном объеме, когда она применяется к почти всем программам, предлагаемым подавляющим большинством учебных заведений, для целей переноса и накопления кредитов и когда она удовлетворяет требованиям базировать кредитные баллы на результатах обучения и студенческой нагрузке.

Обнаруживается разнообразие проявлений на практике, подтверждающих, что полное и гармонизированное воплощение ECTS еще далеко не осуществлено, и что впереди лежит еще длительный процесс развития и совершенствования. На основе информации, представленной на национальном уровне, можно выделить пять различных категорий стран.

Первая группа стран (Бельгия, Босния и Герцеговина, Дания и бывшая Республика Югославии Македония, Грузия, Исландия, Италия, Лихтенштейн, Молдова, Нидерланды, Норвегия, Сербия и Швейцария) – это те страны, где более чем 75% вузов и программ используют ECTS для переноса и накопления кредитов. Кроме того, понятия «результаты обучения» и «студенческая нагрузка» используются совместно, вытеснив другие подходы.

Во второй группе стран (Австрия, Финляндия, Франция, Венгрия, Мальта, Португалия и Украина) более чем 75% высших учебных заведений и программ используют ECTS для переноса и накопления кредитов. Контактные часы больше не считаются предпочтительной единицей для определения кредитов и замещены студенческой нагрузкой. Тем не менее, в отличие от предыдущей группы, результаты обучения еще не стали обычной единицей в этой системе.

В третьей группе контактные часы или сочетание контактных часов и студенческой нагрузки все еще считаются предпочтительными для определения кредитов, и более чем

75% высших учебных заведений и программ используют ECTS для переноса и накопления кредитов. Азербайджан, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Ирландия, Черногория и Польша принадлежат к этой группе.

Кроме этих трех групп еще 18 странам предстоит пройти большой путь, чтобы внедрить Европейскую систему переноса и накопления кредитов в полном объеме. Эти страны могут быть подразделены еще на две категории.

В 11 странах ECTS охватывает 75% или менее высших учебных заведений и/или 75% или менее программ, при этом используются различные предпочтительные единицы для определения кредитов. Так обстоит дело в Албании, Андорре, Армении, Болгарии, Германии, Греции, Румынии, России, Словакии, Словении и Испании, где все еще стоит проблема по расширению практики ECTS среди институтов и программ и должного (полномасштабного) внедрения системы.

Наконец, 6 стран (три прибалтийские республики, Швеция, Турция и Соединенное Королевство) используют национальные системы кредитов параллельно с ECTS, хотя в прибалтийских странах появляется тенденция в будущем внедрить ECTS в полном объеме. В Латвии ECTS применяется сейчас только для международного переноса кредитов, но ожидаемый закон по высшему образованию даст возможность внедрения ECTS повсеместно. В Эстонии национальная система кредитов, которая полностью совместима с ECTS, будет замещена ECTS с 1 сентября 2009 года. В Литве все компоненты всех программ высшего образования «оснащены» кредитами, которые ясно связаны с результатами обучения и, хотя пока ECTS используется только для европейских мобильных программ, предполагается, что национальная система будет полностью совместима с ECTS. В Турции, однако, национальная система не полностью совместима с ECTS и находит применение только для переноса кредитов в контексте европейских программ мобильности студентов. В Соединенном Королевстве новая национальная система кредитов для Англии (август 2008 года) включает подробные директивы по сочленению с ECTS. Шотландия сохраняет свою национальную систему (SCQF – The Scottish Credit and Qualifications Framework – Система кредитов и квалификаций Шотландии) для целей гибких учебных маршрутов и переноса кредитов между различными секторами, вносящими свой вклад в осуществление обучения на протяжении всей жизни, а Система кредитов и квалификаций для Уэльса (CQFW – Credit and Qualifications Framework for Wales) охватывает всё образование после 16 лет.

В большинстве стран созданы **механизмы управления и информации**, поддерживающие соответствующее осуществление/внедрение ECTS. 37 стран явно упоминают такие механизмы. Они включают информационные кампании, деятельность по обучению, выпуск справочников (например, в Азербайджане, Чешской Республике, Дании, Эстонии, Грузии, Германии, Венгрии, Литве, России, Испании, Швейцарии и Украине); работу болонских экспертов, которые являются экспертами-посредниками (stakeholder experts), организованными на национальном уровне и поддерживаемыми через проекты, управляемые Европейской комиссией (Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Франция, Германия, Венгрия, Лихтенштейн, Нидерланды, Польша, Португалия, Швеция и Соединенное Королевство); поддержка/мониторинг, обеспечиваемые национальными агентствами (Национальное агентство по обучению в течение всей жизни на Кипре, Комитет по государственной аккредитации в Польше, Управление Международных программ по образованию и обучению в Швеции (International Programme Office for Education and Training in Sweden), На-

циональное Агентство и Совет по высшему образованию в Турции), проекты, финансируемые Евросоюзом (в Боснии и Герцеговине, а также Хорватии).

Хотя 37 стран упоминают механизмы управления и информации, только 9 из них действительно оказывают финансовую поддержку этой деятельности. Это Чешская Республика и Греция (программы развития/модернизации), Литва (использование структурных фондов Евросоюза) и Швейцария (бюджетные ассигнования). В Андорре финансовая поддержка является частью договорного процесса с государством, а в Хорватии внедрение ECTS субсидирует Национальный фонд науки (National Foundation for Science), а министерство обеспечивает общую финансовую поддержку болонских реформ.

РАЗДЕЛ С: ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ

Приложение к диплому (Diploma Supplement, DS) было разработано Европейской Комиссией, Советом Европы и UNESCO/CEPES (Европейским центром высшего образования). Это документ стандартного образца, который прилагается к диплому о высшем образовании и обеспечивает описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, успешно пройденного человеком, приобретающим указанную квалификацию. Описание национальной системы высшего образования, внутри которой указанный индивид получает квалификацию, также должно содержаться в Приложении к диплому.

Цель Приложения к диплому – улучшить понимание того, какие познания, навыки и компетенции приобретены обучающимся, и таким образом облегчить мобильность и оказать помощь работодателям. Востребованность и значение Приложения к диплому возрастали на протяжении болонского десятилетия, в частности, в результате заявления министров образования в Берлинском Коммюнике 2003 о том, что к 2005 году все выпускники должны получать этот документ автоматически, бесплатно, на широко распространенном европейском языке.

Новая фаза: от введения к эффективному воплощению/использованию и мониторингу

Приложение к диплому было первоначально введено без законодательного обоснования в нескольких странах, и с тех пор стало обязательным в подавляющем большинстве государств. Украина в настоящее время является единственной страной в Европейском пространстве высшего образования, которая еще не ввела Приложения к диплому.

В Азербайджане, Франции, Ирландии, Черногории, России, Словакии и Соединенном Королевстве (Англия, Уэльс и Северная Ирландия) Приложение к диплому вводится постепенно. Ирландия сообщает, что приблизительно 75% всех учреждений высшего образования выдают этот документ, и все студенты, оканчивающие обучение в 2009 году и далее, как предполагается, получают его, в то время как в целом по Соединенному Королевству, как показывает недавний обзор информации, полученной от 60% высших учебных заведений, успешно ввели Приложение к диплому не более 60% вузов из этой выборки. Во Франции организована централизованная выдача Приложения к диплому – через Регистр национальных квалификаций (Répertoire National des Certifications – RNCP).

Большинство стран упоминают национальные механизмы стимулирования и поддержки, а более, чем 34 страны говорят о директивах и информации, получаемых высшими учебными заведениями. Сюда включаются информационные кампании, обучение, выпуск справочников (например, Хорватия, Эстония, Грузия, Венгрия и Латвия), деятельность болонских экспертов (упоминается конкретно Кипром, Чешской Республикой,

Францией, Грузией, Италией, Нидерландами и Польшей), поддержка, оказываемая национальными агентствами / органами (CIRIUS¹ в Дании, Управление квалификаций / Национальный Орган по квалификации (National Qualifications Authority) в Ирландии, Национальный Совет по образованию в Финляндии, Европейское подразделение высшего образования в Соединенном Королевстве (United Kingdom Higher Education Europe Unit), Национальное Агентство и Совет по высшему образованию в Турции), финансируемые Евросоюзом проекты (Босния и Герцеговина) и онлайн поддержка (Швейцария). Ограниченное число стран оказывают также финансовое содействие через «программы развития/модернизации» (Чешская Республика и Греция) или выделяют добавочное финансирование в конкретных случаях (ad hoc) – (Литва и Мальта). В Венгрии Министерство образования разработало специальное программное обеспечение, чтобы помочь высшим учебным заведениям выпускать Приложения к диплому, другие страны также рассматривают подготовку документа в электронной форме.

Итак, можно говорить о трех группах стран-подписантов:

- Приложение к диплому выдается в подавляющем большинстве программ обучения;
- Приложение к диплому применяется частично и вводится постепенно;
- Приложение к диплому еще не введено.

1. Удивительно, принимая во внимание то, как много говорят о поддержке введения Приложения к диплому, что только ограниченный ряд стран действительно предпринял некий национальный мониторинг, чтобы разобраться в том, как Приложение к диплому в реальности используется высшими учебными заведениями и работодателями. 14 стран сообщают о таких инициативах – отдельные из них совсем недавние и поэтому дают некоторую дополнительную информацию – как в Финляндии (Национальный совет по образованию Финляндии) и Венгрии, где только что начал работу по развитию национального мониторинга Национальный центр Европасс² (National Europass Center). На Кипре Национальный центр Европасс провёл мониторинг, чтобы разобраться, какие учебные заведения выдают Приложение к диплому, но еще не изучил пользу документа для работодателей и вузов. Сходным образом во фламандской общине Бельгии был предпринят мониторинг содержания Приложения к диплому, но не его использования / полезности. Норвежское агентство по обеспечению качества в образовании (NOKUT – Norwegian Agency for Quality Assurance in Education) провело широкий мониторинг точек зрения всех высших учебных заведений, но потенциальное влияние Приложения к диплому на работодателей Норвегии, принимающих на работу выпускников норвежских вузов, не рассматривалось, и обратная связь от работодателей не была получена. В Ирландии Группа Управления вопросами национального Приложения к диплому (действующая под эгидой Управления на-

¹ CIRIUS – Датский центр международного сотрудничества и мобильности в образовании и обучении (Сириус) – Danish Center for International Cooperation and Mobility in Education and Training (Cirijs Danmark). Образован в июле 2000 г., является независимой государственной организацией при Датском министерстве образования. Целью Сириуса является содействие развитию международного сотрудничества и интернационализации высшей школы Дании (*Прим. переводчика*).

² «EUROPASS Training» – внедренный по инициативе Совета Европы – является общеевропейским унифицированным двусторонним документом, сертифицирующим периоды обучения за пределами страны происхождения и продвигает мобильность образования на территории всей Европы. Документ содержит описание и степень полученной квалификации и предоставляет информацию о полученном опыте, навыках и знаниях. «EUROPASS Training» сертифицирует не только части профессиональной подготовки, но и периоды практического обучения в сфере высшего образования. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/broch_en.pdf (*Прим. переводчика*).

циональных квалификаций Ирландии) будет работать над этим вопросом в связке с Национальным центром Европасс. Европейское подразделение высшего образования Соединенного Королевства проводит обзор каждые 2 года, и в 2008 Совет по финансированию высшего образования Англии включил вопрос о Приложении к диплому в ежегодный отчет о мониторинге во всех английских вузах, которые он финансирует.

В Дании Европасс установил контакт и диалог с компаниями и профсоюзами. В Нидерландах Датский инспекторат образования (Inspectie van het Onderwijs www.onderwijsinspectie.nl) исследует все аспекты национального законодательства, и болонские эксперты также вносят свой вклад в отслеживание того, как происходит внедрение Приложения к диплому.

Общий результат предпринятого мониторинга дает неопределенную (mixed) картину и подтверждает необходимость дальнейших исследований. В частности, похоже, что Приложение к диплому все еще в действительности не известно частному сектору и не оценено им. Дания, Грузия, Италия и Нидерланды сообщают, что Приложение к диплому по-прежнему не используется широко работодателями и вузами. Однако 4 страны дают более позитивный сигнал. Германия информирует, что Приложение к диплому применяется большинством публичных работодателей, но пока не в частном секторе. Албания также считает, что Приложение к диплому используется большинством высших учебных заведений и публичных работодателей, но, опять же, не частных. Черногория отмечает, что Приложение к диплому находит применение у большинства публичных и частных работодателей и вузов, а Словакия подтверждает, что Приложение к диплому широко используется при наборе студентов в вузы.

Приложение к диплому по преимуществу выдается автоматически и бесплатно

Согласно заявлениям, сделанным министрами образования в Берлинском Коммюнике, Приложение к диплому должно выдаваться автоматически и бесплатно выпускникам по окончании программы обучения. Однако это еще не во всех странах так, и порой сообщается о значительных вариациях в осуществлении этого обязательства. Азербайджан, Испания и Турция выдают Приложение только по требованию, а в Польше, хотя версия на польском языке выдается автоматически, версию на английском языке можно получить только по требованию. В Андорре это также делается только по заявлению на языках иных, чем каталанский. В Австрии, хотя обычно Приложение к диплому выдается автоматически, для выпускников заведений, готовящих учителей, оно в настоящее время выдается по требованию. В Эстонии выпускники первого цикла получают Приложение к диплому только по требованию. В Венгрии выдача Приложения к диплому осуществляется автоматически на венгерском и английском языках, а по требованию – в случае программ обучения, осуществлявшихся на языке нацменьшинств. В Италии, в то время как большинство выпускников получают Приложение к диплому автоматически, небольшое число институтов выдает его только по требованию. В Соединенном Королевстве (Англия, Уэльс и Северная Ирландия) Приложение к диплому выдается автоматически в некоторых учебных заведениях, а в других – только по требованию. В России наблюдаются различные ситуации: некоторые учебные заведения выдают Приложения к диплому автоматически и бесплатно, в то время как в других за них требуют плату и выдают только по требованию.

Что касается цены, Приложение к диплому можно получить бесплатно почти везде, и ситуация, похоже, улучшается с 2006 года. Как об исключении говорится о Словакии (где версия на английском языке вручается выпускникам только по требованию и на платной основе), Испании (независимо от языка) и России, где некоторые учебные заведения требуют плату.

Что касается используемого языка, Кипр, Ирландия, Мальта, нордические страны и Соединенное Королевство заполняют Приложение к диплому только на английском (хотя в Уэльсе некоторые институты выдают его на английском и уэльском). Иначе говоря, большинство стран-подписантов применяют язык обучения и английский.

В Венгрии, Черногории и Сербии выдача Приложения к диплому практикуется на национальном языке и на английском, а также на языке обучения в случаях, когда используются другие языки (например, языки нацменьшинств). В Нидерландах Приложение к диплому выписывается на национальном языке либо на английском. В Бельгии (немецкоговорящая община) оно выдается на немецком и французском, а во фламандской общине Бельгии оно также выдается всем студентам на датском и английском; если студенты обучались в целом на ином языке, чем датский, им вручаются диплом и Приложение к диплому как на языке обучения, так и на датском. В Чешской Республике вузы могут решать, на каком языке заполнять документ, и обычно он выдается на чешском и английском.

В пяти странах (Андорра, Франция, Словения, Испания и Турция) Приложение к диплому выдается на языке обучения, а по требованию – на других официальных языках Евросоюза в зависимости от желания студента и выбора, предлагаемого институтом.

РАЗДЕЛ D: НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ/СИСТЕМЫ КВАЛИФИКАЦИЙ

Структуры/системы квалификаций являются инструментами для описания и ясного выражения различий между квалификациями во всех циклах и уровнях образования. Разработка национальных структур квалификаций (NQF) поощрялась в недавние годы рядом инициатив и процессов с целью лучшего понимания сходства и различия между квалификациями, даваемыми в разных системах образования в Европе. В контексте Болонского процесса европейские министры образования в Бергене (май 2005) приняли Рамочную структуру квалификаций Европейского пространства высшего образования. (FQ-ЕНЕА), а также пришли к согласию, что национальные структуры квалификаций должны быть созданы к 2007 году и внедрены к 2010 во всех странах, входящих в Болонский процесс. Эти национальные структуры квалификаций для высшего образования должны включать ссылку на трехступенчатую систему образования и использование основных дескрипторов, основанных на результатах обучения, компетенциях и кредитах для первой и второй ступеней (циклов, степеней, уровней).

В то время как министрам в Бергене это казалось амбициозной, но осуществимой целью, сложность проблемы, вероятно, недооценивалась, в частности, потому, что бурная динамика других европейских процессов добавляла новые трудности. В самом деле, министры образования приняли FQ-ЕНЕА не раньше, чем новая Европейская структура квалификаций для обучения в течение всей жизни (EQF), охватывающая все аспекты получения образования, начала разрабатываться для стран – членов Евросоюза в контексте Лиссабонской стратегии. EQF была принята 23 апреля 2008 года Европейским Советом и Парламентом. Хотя в ходе развития EQF проявлялась забота о том, чтобы обеспечить совместимость двух общих структур, тем не менее, подход к разработке дескрипторов у них был разным. Поэтому задача для стран, развивающих или адаптирующих свои структуры национальных квалификаций, оказалась далеко не простой: эти новые национальные инструменты должны не только отражать сдвиг по отношению к традиционным подходам категоризации квалификаций, основанным на «вложении знаний» (input-based approaches) – сдвиг к сосредоточению на результатах обучения, кредитах и профилях квалификаций, – но нужно

было заботиться о том, чтобы национальные разработки были совместимы с двумя общими европейскими структурами.

До принятия в Бергене Рамочной структуры европейских квалификаций для высшего образования несколько стран имели опыт развития структур, основанных на результатах обучения, дескрипторах уровня/цикла, и кредитах. Эстония и Соединенное Королевство (Шотландия) (1997), Соединенное Королевство (2001), Франция (2002), Дания (2003) и Ирландия (2003) были единственными странами, разработавшими национальные структуры квалификаций до 2005 года. После 2005 года проблема для этих стран таким образом была двойной: адаптация национальных структур квалификаций к Общей европейской структуре, а также обеспечение того, чтобы национальная структура успешно работала для целей, для которых она создавалась, соответствуя потребностям работодателей и вузов, а также других организаций и заинтересованных лиц.

Помимо этих стран, все другие начали процесс развития NQFs после 2005 года, включая Финляндию, Латвию, Словению, которые уже предприняли эти шаги в 2004 г. Широкий размах развитие обрело в 2005 г., и в течение трех лет (2005–2007 гг.) более 27 стран присоединились к этому процессу. Кипр, Португалия (2009), Россия, Сербия, Словакия и Украина (2008) являются странами, которые начали этот процесс только недавно. Из-за ограниченных масштабов высшего образования (две квалификации уровня ISCED 5B) немецкоговорящая община Бельгии не видела необходимости разрабатывать формальную национальную структуру.

Чтобы прояснить различные ситуации стран в процессе развития NQFs и, в частности, ясно дифференцировать формальное принятие структуры от ее действительного осуществления, были определены пять основных шагов по созданию национальных структур квалификаций, совместимых с двумя общими европейскими структурами квалификаций. Эти шаги определены на основе рекомендованной десятишаговой шкалы, предложенной Рабочей группой VFUG по структурам квалификаций, находящейся под руководством Совета Европы, год 2008/09*.

Шаги по созданию национальных структур квалификаций (2008/09 г.):

Шаг 5: – Общий процесс полностью завершен, включая самопроверку совместимости с FQ-ЕНЕА.

Шаг 4: – Переработка учебных программ продолжается, процесс близок к завершению.

Шаг 3: – NQFs приняты формально, и введение их началось.

Шаг 2: – Цель NQF согласована, и процесс пошел, включая дискуссии и консультации. Созданы различные комитеты.

Шаг 1: – Решение принято. Процесс начался.

В настоящее время около трети болонских стран – подписантов имеют формально принятые национальные структуры квалификаций высшего образования. Среди них пять стран, включающих шесть систем высшего образования (Бельгия – фламандская община, Германия, Ирландия, Нидерланды и Соединенное Королевство – с NQF для Англии, Уэльса и Северной Ирландии, а также отдельная структура в Шотландии) – могут рассматриваться как завершившие процесс, включая самосертификацию/самопроверку его совместимости.

* См. обстоятельный Итоговый доклад (Vera St'astna') в кн. «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.; С. 135–157 (Прим. науч. редактора).

тимости с Европейской структурой (FQ-ЕНЕА). Семь стран (Бельгия – французская община, Дания, Эстония, Франция, Исландия, Мальта и Швеция) находятся в процессе создания и используют NQF при пересмотре учебных программ. В Боснии и Герцеговине, Черногории и Сербии NQF принята формально, и процесс внедрения начался недавно.

Остальные страны либо находятся на самых ранних стадиях после принятия решения (Азербайджан, Кипр, Португалия, Словения и Украина) или уже полностью привержены выполнению задачи, но NQF еще не принята формально в законодательстве или на ином высоком политическом уровне. Эти страны активно работают над их национальными структурами в специальных комитетах, рабочих группах и посредством публичных опросов. Для многих из них завершение процесса ожидается не раньше 2011-2012 гг., что означает, что *в целом внедрение структур квалификации на европейском уровне должно рассматриваться как находящееся на полпути к цели* (Курсив наш – В.Б.).

РАЗДЕЛ Е: МОБИЛЬНОСТЬ И ПЕРЕНОСИМОСТЬ / ПЕРЕМЕЩАЕМОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Студенческая мобильность в Европейском пространстве высшего образования

Несмотря на то, что вопросам мобильности уделяется должное место в болонских встречах министров и что очевиден постоянный рост европейских программ, продвигающих и финансирующих различные формы мобильности, включая программы обмена и трудоустройства через Эразмус, а также мобильность в программах совместных степеней в Эразмус Мундус, все же существует мало сопоставимой информации по мобильности в Европейском пространстве высшего образования.

Информация о реальной студенческой мобильности неполная, и о факторах, воздействующих на мобильность, трудно говорить с определенностью.

Болонский процесс сделал вопросы мобильности и интернационализации центром политических дискуссий о европейском высшем образовании, а Болонская декларация поставила на повестку дня эти вопросы, подчеркивая общие обязательства преодолеть *препятствия на пути эффективного осуществления свободного движения, уделяя особое внимание ... доступности образования и обучения и соответствующих услуг*. Данные о входящей и исходящей студенческой мобильности не основываются на «чистой» статистике мобильности. Они используют данные Евростата 2006 года, показывающие, в случае входящей мобильности, число студентов зарубежных национальностей, обучающихся в стране в процентном отношении к общему количеству зачисленных на обучение, а для исходящей мобильности – число студентов из данной страны, обучающихся за границей в процентном отношении к общему числу зачисленных на обучение.

Однако зарубежные национальности студентов не являются ни критерием мобильности, ни надежным полномочием для мобильности (См. 2.6 в настоящем издании – В.Б.). Исследования в этой сфере¹ обнаруживают, что до 40% всех зарубежных студентов уже проживали в стране ранее, прежде чем пойти получать высшее образование, что создает значительные искажения в картине, нарисованной с помощью данных Евростата по «мобильности». Помимо смешивания действительно мобильных студентов со студентами зарубежных национальностей, которые уже живут в этой стране, и, таким образом, переоце-

¹ (1) Кело, Тейхлер и Вэхтер (ред.). Евроданные: Студенческая мобильность в Европейском высшем образовании. 2006. Ассоциация академического сотрудничества.

нивания численности мобильных студентов, такие данные неспособны также обеспечить информацию о различных стадиях высшего образования, на которых может возникать мобильность. Из этого следует, что воздействие реформы степенных структур (через Болонский процесс) на студенческую мобильность между первой и второй ступенями или между второй и третьей ступенями, остается во многом неизвестным.

Тем не менее, доступные данные, взятые как они есть, обнаруживают важные характеристики. Что важнее всего, существуют крайне значимые национальные различия внутри общей картины относительно низкой студенческой мобильности. В самом деле, в 18 странах менее чем 3% студентов зачислены на обучение за границей (исходящая мобильность), а Россия, Украина и Соединенное Королевство сообщают о самом низком проценте «экспортной» мобильности: менее 1% зачисленных на учебу будет обучаться за границей. С другой стороны, есть 10 стран – Албания, Андорра, Кипр, бывшая югославская республика Македония, Исландия, Ирландия, Лихтенштейн, Люксембург, Мальта и Словакия – где более 10% студентов зачисляются на обучение за границей.

Для нескольких стран входящая и исходящая мобильность представляет ясный зеркальный образ: в трех основных странах – Франция, Германия и Соединенное королевство – очевидно высокий уровень входящей мобильности сочетается с явно низким уровнем исходящей мобильности, и эти данные должны стать источником для обсуждения национальной политики. Противоположная ситуация – высокий процент исходящей мобильности, сочетающийся с низким процентом входящей мобильности – может наблюдаться в Хорватии, бывшей югославской республике Македонии, Грузии, Молдове и Словакии. И опять же реальность, стоящая за этой статистикой, требует дальнейшего исследования, особенно при данной географической концентрации этих стран в Центральной и Восточной Европе и встающем вопросе об «утечке мозгов» (brain drain), который может ассоциироваться с этими данными. Равную озабоченность вызывают страны, которые имеют низкую норму как входящей, так и исходящей мобильности, и здесь Польша, Россия, Турция и Украина занимают первые места. Многие другие государства, формирующие европейскую норму, имеют явно низкие уровни как входящей, так и исходящей мобильности. Только четыре маленьких страны – Андорра, Кипр, Исландия и Лихтенштейн – умудряются сочетать высокий уровень как входящей, так и исходящей мобильности. Но это, возможно, объясняется малым числом студентов.

Различный европейский ландшафт для переносимости финансовой поддержки

Болонский процесс уделяет серьезное внимание значению переносимой финансовой поддержки студентов для поощрения мобильности. Однако, чтобы анализировать и интерпретировать информацию о переносимости студенческой поддержки, необходимо сначала получить некоторую информацию о характере расходов, возложенных на студентов, и системах студенческой поддержки, которые существуют, возмещая всем или некоторым студентам все или часть их расходов.

Можно дифференцировать страны на основе того, вносится ли вклад в затраты на обучение со стороны отдельных студентов. Однако, хотя это может казаться ясным и простым делением, в действительности это сложный вопрос, и надо сделать ряд предварительных оговорок.

Во-первых, язык, используемый для описания расходов/затрат, может влиять на восприятие. «Плата за обучение» может иметь различный смысл для администрации, хотя для тех, кто платит, это означает одно и то же. Во-вторых, расходы/затраты должны рассмат-

риваться в более широком социальном контексте, так как они могут быть необременительными для некоторых, но весьма значительными для других, поэтому информация о более широком социально-экономическом контексте существенна. В-третьих, расходы не могут рассматриваться в отрыве от системы поддержки в данной стране. Важно понять, по-разному ли платят разные студенты, и как именно: например, студенты из семей с низким доходом, или вечерники, или студенты продолжающихся образовательных программ могут нести разные расходы сравнительно с другими студентами, то же может касаться и международных или зарубежных студентов. Таким образом, без информации по всем этим вопросам реальная сравнительная ценность разделения стран на те, которые возлагают на студентов расходы и те, которые не возлагают их, ограничена.

Тем не менее, несмотря на эти оговорки, важно исследовать тенденции в возложении расходов на студентов. Внутри Европейского пространства высшего образования Соединенное Королевство (Англия и Северная Ирландия с 2006 и Уэльс с 2007) предприняло важный шаг в изменении этой системы, давая вузам возможность установить различные уровни платы для своих студентов и студентов Евросоюза – первоначально с ежегодным максимумом общей суммой 3000 фунтов стерлингов, а потом увеличивая в зависимости от инфляции. От студентов не требуется платить за учебу перед или в ходе обучения, но только по окончании его и когда будет достигнут определенный порог дохода. Плата от студентов, приезжающих из стран, не входящих в Евросоюз, однако, не подчинена ежегодному максимуму, и в некоторых программах и университетах может находиться на очень высоком уровне. Доход от платы за учебу может быть направлен на инвестиции, но некоторая часть его должна быть использована для поддержки студентов при особых финансовых затруднениях и для программ помощи неимущим. В Уэльсе имеется национальная система грантов, хотя студенческие финансовые договоренности сейчас пересматриваются.

С 2006/07 года немецкие федеральные земли были наделены полномочиями брать плату за учебу, и семь из 16 сделали это. Литва недавно ввела плату за обучение и присоединилась к возрастающему числу стран внутри Европейского пространства высшего образования, которые возлагают расходы на обучение на некоторых или всех студентов. Однако в других странах попытки ввести плату были отвергнуты. В Венгрии, например, предложение правительства ввести общую для всех плату за обучение было отстранено путем референдума, хотя учреждения высшего образования могут требовать плату со студентов, которые не субсидируются государством. В настоящее время 34 из 46 стран Европейского пространства высшего образования возлагают расходы на обучение на некоторых или всех студентов, но даже эта картина содержит некоторую двусмысленность. Например, хотя никакой платы не берется за публичный низший уровень высшего образования на Кипре, студентам второй и третьей ступеней за обучение надо будет платить.

Влияние расходов, возложенных на студентов, как на отдельных лиц, так и на более широком социальном уровне зависит от большого числа национальных социально-экономических условий и структуры студенческой поддержки. Поскольку речь идет о системах поддержки студентов, первое важное наблюдение – это то, что каждая европейская страна предпринимает определенные меры, чтобы поддержать некоторых или всех студентов. На Европейском пространстве высшего образования могут проявляться два радикально различных подхода. Во-первых, существует ряд стран, где студенты рассматриваются как финансово независимые взрослые люди и где у всех есть также право на получение студенческой поддержки. Это ситуация всех нордических стран, и эти страны также не склонны

возлагать плату за обучение или другие административные расходы на студентов и имеют высокий уровень публичного инвестирования в высшее образование.

Все другие страны изыскивают некоторые средства на целевую поддержку какой-то части студентов и учитывают финансовую ситуацию в семье студента. Предполагается, что семьи или сами студенты несут по крайней мере часть расходов для получения высшего образования, а государство помогает особо нуждающимся – с помощью таких инструментов, как пособие многодетным семьям (family allowance) и облегчение налогового бремени (tax relief) – и/или оказывает целевую поддержку определенным категориям студентов на основе определенных критериев.

Эта вторая группа стран может быть дифференцирована далее согласно основному критерию распределения публичного финансирования студентов.

Здесь может быть проведено четкое деление между западноевропейскими странами и странами Центральной и Восточной Европы. В западноевропейских странах финансовая потребность – наиболее важный критерий для распределения ресурсов. Однако в странах Центральной и Восточной Европы хотя и поддерживают студентов из семей с низкими доходами, но наиболее важным фактором для распределения финансов считают академическую успеваемость – по окончанию средней школы или на вступительных экзаменах в вуз, или при освоении программы учебного заведения.

На деле страны Центральной и Восточной Европы все еще демонстрируют знаки их общего наследия в способе, каким их системы поддержки студентов возникают и организуются, и эти общие характеристики наиболее очевидны в государствах, которые не являются сегодня странами Евросоюза. Во всех этих странах непосредственная помощь студентам доминирует над косвенной помощью семьям, и основной формой оказываемой помощи является помощь через гранты и бесплатное обучение. В Албании, Армении, Азербайджане, Боснии и Герцеговине, Хорватии, Грузии, Черногории, России, Сербии некоторым студентам приходится платить за учебу, в то время как другие освобождаются от платы. Процент студентов, освобожденных от платы за учебу или имеющих преимущества в виде грантов/стипендий, значительно варьируется от страны к стране, Сербия, например, дает гранты менее, чем 30% студентов, а Россия – больше, чем 50%. Гранты присуждаются в основном на основе академических успехов, но почти все страны осуществляют некоторую поддержку студентов, финансово нуждающихся. Стоит также отметить, что конкретные механизмы финансирования для третьей ступени в этих странах в основном еще не созданы.

Национальная поддержка мобильности

В то время как наблюдается картина значительных различий в Европейском пространстве высшего образования, интересно заметить, что большинство стран предпринимают некоторые меры по поддержке мобильности – либо через обеспечение переносимости национальной поддержки, либо через выработку конкретных мер по поддержке мобильности. На деле единственными странами с полным отсутствием финансовой поддержки являются Армения, Босния и Герцеговина, Молдова, Польша, Турция и Украина.

В других государствах мобильность поддерживается за счет конкретного/целевого финансирования и/или обеспечения такой национальной поддержки, которая может быть использована вне национального контекста, иногда на более высоком уровне с учетом более значительных расходов в других странах. Однако любой из подходов является лишь одним из ряда факторов поддержки международной студенческой мобильности. В самом деле, информация об уровнях поддержки и об истинных масштабах мобильности неполна,

и трудно установить прямые причинные связи между мерами по поддержке мобильности и действительной международной студенческой мобильностью в высшем образовании; потребуется более детальное изучение того, всегда ли поддержка соответствует реальным потребностям мобильных студентов.

Существует, однако, явная корреляция между отсутствием финансовой поддержки и низким уровнем мобильности. Впрочем, даже эту корреляцию следует интерпретировать с осторожностью. Дело, например, не обязательно обстоит так, что студенты из Армении, Боснии и Герцеговины, Молдовы, Польши, Турции и Украины менее мобильны, чем студенты других стран только в результате отсутствия финансовой поддержки мобильности. В действительности многие другие факторы, включая социально-экономические условия в стране, трудности приобретения визы и вида на жительство или неуверенность в признании полученной квалификации могут быть столь же значимыми барьерами на пути мобильности, как и отсутствие переносимой финансовой поддержки.

17 стран опираются исключительно на один из двух основных механизмов поддержки мобильности – переносимость национальной финансовой поддержки или конкретная/целевая финансовая поддержка мобильности. В других странах, где мобильность поддерживается, полная или ограниченная переносимость национальной финансовой поддержки сосуществует с формами финансового содействия, выработанными конкретно для стимулирования мобильности.

Финансовая поддержка конкретно мобильности включает все формы финансирования (за исключением европейских программ грантов типа Эразмус) национальными публичными властями только студентов, получающих высшее образование за границей. Обычно она может принимать формы добавочных выплат (добавочная поддержка) студентам, обучающимся за границей, увеличение объема поддержки или периода, на который она выделена, или грантов либо займов, предназначенных только для мобильных студентов.

Полная переносимость национальной поддержки определяется как ситуация, в которой *все виды поддержки*, доступные студентам в их стране, могут также быть затребованы в соответствии с теми же условиями предоставления и выплаты студентом, который весь срок обучения или часть его проводит за границей. Другими словами, его родная страна не накладывает никаких ограничений на переносимость.

В случае условной переносимости в отчете различаются шесть ее основных категорий: условия, связанные с периодом времени, проводимого за границей; принимающая страна; принимающий вуз; типы программ; успехи студента; языковые требования.

Многообразие форм конкретной финансовой поддержки мобильности

Европейское пространство высшего образования может быть четко поделено между странами, которые обеспечивают и которые не обеспечивают конкретных форм финансовой поддержки студенческой мобильности. Это не прямое разделение на Запад-Восток, тем не менее многие страны, которые оказывают конкретные меры поддержки мобильности, локализованы в Западной Европе, а многие из тех, что не оказывают – в Центральной и Восточной Европе. Вдобавок, высокий уровень студентов из стран Центральной и Восточной Европы, обучающихся за границей, поднимает вопросы и вызывает озабоченность по поводу основных мотивов/движущих сил мобильности. Наблюдается также разделение между странами, которые предлагают дополнительные формы поддержки конкретно для мобильности и теми, которые увеличивают объем «основной» национальной финансовой поддержки мобильных студентов.

Андорра, Бельгия (французская община), Болгария, Хорватия, Кипр, Дания, Эстония, Франция, Грузия, Греция, Венгрия, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Нидерланды, Норвегия, Румыния, Словакия, Швеция и Швейцария обеспечивают адресные формы поддержки обычно в форме специальных грантов или займов. В некоторых странах, включая Болгарию и Румынию, эта поддержка распределяется на конкурентной основе (on the basis of results from a specific competition). Латвия дает займы, причем получатели их и объем займов определяются от случая к случаю специальным комитетом в Министерстве образования и науки. В Эстонии стипендии также присуждаются на конкурентной основе, размер гранта определяется централизованно, в соответствии со стоимостью проживания в стране назначения. В этой стране финансирование недавно было дополнено ресурсами Европейского социального фонда и число стипендий удвоилось. Финансирование краткосрочной мобильности сейчас осуществляется непосредственно высшими учебными заведениями. Франция выдает гранты конкретно для мобильности, главным образом, на основе социальных критериев на период от трех до девяти месяцев, и эти гранты могут быть дополнением к поддержке, обычно получаемой студентами, выигравшими гранты. Бельгия (французская община) в 2004 году создала специальный фонд мобильности с грантами, присуждаемыми в зависимости от личного дохода студента. В 2008/09 году этот фонд составлял свыше 1 млн евро.

Увеличение объема «основной/общей» национальной поддержки является доминирующим подходом в Финляндии и Италии. В Финляндии студенты, едущие за границу, получают дополнительное пособие на размещение (accommodation allowance), за исключением тех случаев, когда студент едет в страну, в которой плата за размещение/проживание очень низкая. Студенты также получают гарантированный займ большего объема, чем студенты, остающиеся в стране.

Другие страны сочетают обе эти меры. Австрия, Чешская Республика, Германия, Мальта, Словения, Испания и Соединенное Королевство присуждают специальную поддержку мобильности, так же как увеличение объема национальной поддержки, уже присужденной студентам (или увеличение периода, в течение которого она выплачивается). Следует отметить, что Австрия ввела (с семестра 2008/09) гранты на мобильность, чтобы дать возможность студентам получить полный цикл университетского образования (программа бакалавра и магистра) в выбранных учебных заведениях в другой стране. Чешская Республика присуждает финансовую поддержку на мобильность, форма которой – наряду с соответствующими условиями и процедурами – зависит от двусторонних соглашений между двумя странами. В Германии меры поддержки дают возможность студентам пройти полный цикл третичного (tertiary) образования в другой стране Евросоюза. В то время как студенты Соединенного Королевства имеют возможность получить национальную поддержку и дополнительную поддержку на мобильность, правами на такую поддержку наделены только студенты, для которых обучение за границей является частью курса обучения у себя дома. Те, кто проходит за границей учебную программу целиком, не наделяются правами на какую бы то ни было национальную финансовую поддержку от Соединенного Королевства.

Присуждение, назначение и объем поддержки конкретно мобильности происходят по разным критериям, которые варьируют от одной страны к другой. Такая поддержка может быть выделена после рассмотрения академических успехов студентов (как на Кипре, в Латвии и Румынии), их дохода (на Кипре) и/или принимающей страны (Кипр и Чешская республика). Выплаты могут также быть целевыми – на конкретные формы расходов, например, проезд в принимающую страну или институт, как в случае с Лихтенштейном, Словенией, Швецией и

Соединенным Королевством (Англия, Уэльс и Северная Ирландия), или размещение/проживание (accommodation) за границей (Финляндия). Объем поддержки может зависеть от стоимости проживания в принимающей стране, как в Австрии, Эстонии, Финляндии, Латвии, Швеции и Соединенном Королевстве (Шотландия), или от числа и уровня программ, на которые студенты зачислены за границей (Латвия и Норвегия соответственно).

Ограничения переносимости/перемещаемости национальной финансовой поддержки

В то время как многие страны поощряют студенческую мобильность, оказывая студентам, едущим за границу, ту же поддержку, как и тем, кто остается в стране, также важно исследовать любые дополнительные условия для такой поддержки. Политическая проблема заключается в том, чтобы уравновесить необходимость отчетности и хорошего использования публичных денег с необходимостью обеспечить то, чтобы дополнительные ограничения на финансы не стали такой помехой студентам, заинтересованным в получении высшего образования в другой стране, которая заставит их отказаться от своих планов.

У каждой страны есть свои особенности в отношении условий доступа к переносимому финансированию, и трудно вычленивать различимые образцы национального поведения. Однако очень немногие страны действительно обеспечивают безусловную поддержку студентам, обучающимся за границей. И все же интересно заметить, что те, которые это делают – Бельгия (немецко-говорящая община), Исландия, Лихтенштейн, Люксембург и Нидерланды – это всё небольшие страны/регионы с явной заинтересованностью в том, чтобы их студенты были способны получить преимущества от высшего образования вне их территории.

С другой стороны, есть девять стран, где переносимость национального финансирования невозможна: это Армения, Босния и Герцеговина, Италия (за исключением двух автономных регионов), Латвия, Молдова, Польша, Румыния, Турция и Украина.

Большинство государств находятся между этими крайностями и обеспечивают поддержку при выполнении определенных условий. Эти условия могут относиться к длительности обучения за границей, принимающей стороне, типам учебных заведений, типам обучения, успеваемости студентов или языковым требованиям, хотя только Болгария и Литва выдвигают некоторые условия относительно языка. Существует значительное число стран (Австрия, Чешская Республика, Эстония, Грузия, Германия, Греция, Черногория, Норвегия, Словакия и Швейцария), выдвигающих минимальные условия для доступа к финансированию. В Германии, например, поддержка переносится за весь период обучения, если оно осуществляется в другой стране Евросоюза, или за один год, если вне Евросоюза. Андорра, Бельгия (французская община), Хорватия и Словения также имеют некоторые ограничения по доступности финансирования.

Тем не менее, значительное число стран требует, чтобы был выполнен ряд условий для получения студентами поддержки, и именно это накопление ограничений может стать препятствием и оказаться важным фактором, ограничивающим мобильность. Девять стран – Бельгия (фламандская община), Дания, Финляндия, Франция, Литва, Мальта, Португалия, Румыния и Швеция – настаивают, чтобы были выполнены четыре или более условий, изложенных выше. В случае Финляндии именно студенты, желающие получить полную квалификацию за границей, сталкиваются с такими ограничениями, в то время как поддержка краткосрочной мобильности здесь куда более доступна. Наиболее обычные ограничения связаны с конкретными учебными программами (21 страна), длительностью времени, про-

водимого за границей (19 стран), студенческой успеваемостью (18 стран), принимающей страной (15 стран) и принимающим учебным заведением (14 стран).

Географические ограничения переносимости

Среди стран, где переносимость возможна, для 20 стран нет ограничений переносимости, связанной с географическими или страновыми критериями. Кроме того, еще 5 стран не имеют ограничений переносимости внутри Европейского пространства высшего образования. Однако при этом остается еще значительное число стран, где переносимость либо невозможна, либо могут иметь место географические ограничения в отношении одной или более стран Европейского пространства высшего образования. Если цель открытого и способного включать в себя (inclusive) Европейского пространства высшего образования должна быть реально достигнута к 2010 году, это подразумевает необходимость неотложных действий по устранению таких препятствий.

Страны, где переносимость возможна, но имеют место географические ограничения, касающиеся некоторых из Болонских стран-подписантов – Бельгия (фламандская община), Болгария, Хорватия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Ирландия, Литва, Мальта, Португалия и Сербия.

Ограничения, связанные с типом программ

Многие страны упоминают в отчетах, что переносимое финансирование подчинено условиям, связанным с типами программ, поэтому интересно посмотреть более подробно на характер этих условий. В 17 странах переносимость обуславливается требованием того, чтобы период обучения за границей имел результатом квалификацию, признаваемую в своей стране. Тем временем еще в 15 странах переносимость возможна, когда обучение за границей является составной частью обучения в вузе своей страны или учебной программы в целом. Поскольку сегодня программы с таким видом совместных институциональных договоренностей представляют лишь малую часть общего предложения высшего образования, это условие может встречаться крайне редко на практике. Другие условия, при которых переносимость становится возможной, включают требования начать обучение в своей стране (подобные условия выдвигают пять стран) или требования успешного завершения учебного года (такое условие характерно еще для 12 стран).

Несколько стран требуют соответствия некоторым из этих условий, а накопление условий может ограничивать переносимость. Это так и есть, в частности в Боснии и Герцеговине, Болгарии, Литве, России и Словакии.

Поскольку ясно, что переносимое финансирование может быть подчинено условиям, связанным с характером программ, тот факт, что столь многие страны определяют приемлемые программы для переносимого финансирования мобильности слишком узко, поднимает фундаментальные вопросы. Похоже, что мобильность во многих странах рассматривается позитивно только в том случае, если программа обучения связана с программой обучения в своей стране либо интегрирована в неё, или же, если какой-то программы не существует в своей образовательной системе. В то время как мобильность в этих ситуациях может действительно обеспечивать явную добавочную ценность отдельному студенту и более широкому сообществу, косвенное послание ограничения финансирования только такими программами заключается в том, что опыт обучения в другой стране сам по себе не дает достаточной добавочной ценности, стоящей государственного/публичного финансирования. Многие страны также требуют, чтобы программа признавалась в своей стране, и

в то время как это может выглядеть совершенно разумным условием, это оправдано, только если страны могут гарантировать, что признание полностью соответствует принципам Лиссабонской конвенции о признании.

Если изучить все многообразие вопросов и практик, ассоциирующихся с переносимостью, вопрос, который они задают будущему, таков: насколько открытым и инклюзивным сможет стать Европейское пространство высшего образования, если мириады национальных ограничений, которые имеют место сегодня, будут продолжаться и после 2010 года?

ГЛОССАРИЙ

Коды стран

AD	Андорра	ES	Испания	NL	Нидерланды
AL	Албания	FI	Финляндия	NO	Норвегия
AM	Армения	FR	Франция	PL	Польша
AI	Австрия	GE	Грузия	PL	Португалия
AZ	Азербайджан	HR	Хорватия	RO	Румыния
BA	Босния и Герцеговина	HU	Венгрия	RS	Сербия
BE de	Бельгия – немецкоязычная община	IE	Ирландия	RU	Россия
BE fr	Бельгия – французская община	IS	Исландия	SE	Швеция
BE nl	Бельгия – фламандская община	IT	Италия	SI	Словения
BG	Болгария	LI	Лихтенштейн	SK	Словакия
CH	Швейцария	LT	Литва	TR	Турция
CY	Кипр	LU	Люксембург	UA	Украина
CZ	Чешская Республика	LV	Латвия	UK-ENG	Соединенное Королевство – Англия
DE	Германия	MD	Молдова	UK-NIR	Соединенное Королевство – Северная Ирландия
DK	Дания	ME	Черногория	UK-SCT	Соединенное Королевство – Шотландия
EE	Эстония МК ¹	Бывшая	Югославская Республика Македония	UK-WLS	Соединенное Королевство – Уэльс
EL	Греция	MT	Мальта	VA	Ватикан

http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Болонские эксперты

Профессионалы в сфере высшего образования, которые дают консультации по ведению болонских реформ. Эксперты представляют собой посредничающих представителей – представителей академических кругов и студенчества, деятелей сферы международных отношений, специалистов в области высшего образования и обеспечения его качества. Некоторые также работают в качестве консультантов по проблемам ECTS/DS, их задача – способствовать осуществлению болонских реформ в части этих инструментов. Европей-

¹ Код ISO 3166. Временный код, который никоим образом не характеризует окончательную номенклатуру этой страны, которая будет согласована по заключению переговоров, проводимых под эгидой ООН.

ская комиссия финансирует несколько проектов, чтобы поддержать европейскую активность национальных (т.е. принадлежащих отдельным странам) болонских экспертов.

Болонская рабочая группа / Группа по контролю за ходом Болонского процесса (Bologna Follow-Up Group – BFUG)

Болонская рабочая группа включает представителей министров 46 болонских стран-подписантов и Европейскую комиссию как полноправных членов. Консультативными членами являются Совет Европы, Ассоциация европейских университетов (EUA), Союз европейских студентов (ESU), Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE), Европейский центр высшего образования ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES), «Деловая Европа» – Business Europe (прежнее название – UNICE: Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe: Союз европейских конфедераций промышленников и работодателей) и «Международное Образование» (Всемирная профсоюзная организация работников образования, насчитывающая 26 млн членов из всех секторов образования (от дошкольных учреждений до университетов), объединенных в 310 национальных профсоюзов и организаций в 159 странах и территориях).

Болонская Рабочая Группа собирается по меньшей мере дважды в год и возглавляется представителем страны, которая президентствует на данный момент¹, а вице-президентом является представитель страны, в которой состоится следующая (собирающаяся раз в два года) конференция министров образования. Роль Болонской Рабочей Группы – развитие и воплощение в жизнь рекомендаций, принятых на конференциях министров, и общее ведение всех вопросов, отраженных в министерских/правительственных коммюнике. Кроме того, Болонская Рабочая Группа составляет рабочую программу, которая включает ряд конференций и других мероприятия, относящиеся к Болонскому процессу. Совет, также возглавляемый представителем президентствующей страны (с вице-президентом из страны, которая будет принимать следующую конференцию), готовит повестки дня для Болонской Рабочей Группы и отслеживает движение дел между встречами Болонской Рабочей Группы. Общая деловая активность поддерживается Секретариатом, состоящим из представителей страны/стран, в которых будет проходить следующая конференция министров.

Циклы

Три последовательных уровня, определяемые Болонским процессом (первый цикл, второй цикл и третий цикл), на которых даются три основных вида квалификации (бакалавр, магистр, доктор), ассоциируемые с болонскими квалификациями.

Приложение к диплому (Diploma Supplement, DS)

Документ, прилагаемый к диплому о высшем образовании, который имеет целью улучшение международной прозрачности и облегчение академического и профессионального признания квалификаций. Разработанное Европейской Комиссией, Советом Европы и UNESCO-CEPES, Приложение к диплому содержит 8 разделов², описывающих на широко

¹ Согласно Левенскому коммюнике (2009 г. п. 24) «В будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, которая в ЕС не входит» (Прим. науч. редактора).

² В частности, эти разделы касаются информации об обладателе квалификации, идентичности квалификации, ее уровне, ее функции, приобретенных содержании и результатах, дополнительной информации, соответствующей национальной системе высшего образования и сертификации Приложения к диплому.

распространенном европейском языке характер, уровень, контекст, содержание и статус обучения, которое осуществлялось и успешно завершено. Приложение к диплому обеспечивает дополнительную информацию по соответствующей национальной системе высшего образования, так что квалификация рассматривается в ее образовательном контексте.

ECTS-совместимые системы кредитов

Национальная система кредитов совместима с ECTS, когда она основывается на студенческой нагрузке и результатах обучения, подходит и используется как для переноса, так и для накопления кредитов. Кредиты начисляются только после того, как обучение было успешно завершено и оценено. Системы кредитов, основанные на других понятиях – таких, например, как контактные часы – несовместимы с ECTS.

Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS)

Студентоцентрированная система кредитов, основанная на студенческой нагрузке, необходимой для достижения определенных результатов обучения. ECTS первоначально была создана для переноса кредитов с тем, чтобы облегчить признание периодов учебы за границей. Затем она была переработана в систему накопления кредитов, принятую во всех программах на институциональном, региональном, национальном и европейском уровнях. Более подробную информацию можно получить из Руководства Пользователя ECTS (ECTS Users Guide), опубликованного Европейской Комиссией.

Структура квалификаций Европейского пространства высшего образования (FQ-EHEA)

Общая («Рамочная») структура для Европейского пространства высшего образования, которая проясняет и объясняет взаимоотношения между национальными структурами квалификаций высшего образования, разработанными в ходе Болонского процесса, и квалификациями, которые они охватывают. FQ-EHEA имеет дескрипторы для каждого из трех циклов квалификаций и включает диапазон (ranges) кредитов ECTS для первых двух циклов.

Международная стандартная классификация образования (International Standard Classification of Education) – ISCED 1997

Международная стандартная классификация образования (ISCED) была создана ЮНЕСКО в 1970-х годах и нацелена на предложение сети критериев, подходящих для сбора международной статистики по образованию. Текущая версия восходит к 1997 году, а новая версия будет разработана к 2011 году.

Уровни ISCED, охватываемые публикацией:

- ISCED 5: Третичное (tertiary) образование (первая ступень)

Поступление на эти программы обычно требует успешного завершения уровней ISCED 3 или ISCED 4. Уровень ISCED 5 включает третичные программы с академической ориентацией, которые имеют солидное теоретическое обоснование (ISCED 5A) и третичные программы с прикладной (occupational) ориентацией, которые обычно короче, чем академические программы, и предназначены для выхода на рынок труда (ISCED 5B). Только программы ISCED 5A открывают доступ к докторским программам уровня ISCED 6.

- ISCED 6: Третичное образование: (вторая ступень).

Уровень резервируется для третичных программ, которые ведут непосредственно к присуждению продвинутых исследовательских квалификаций (например, докторат).

Национальные структуры/системы квалификаций (высшее образование)

Единое описание на национальном уровне или конкретном уровне образовательной системы, которое проясняет и разъясняет отношения между квалификациями высшего образования. Национальные структуры квалификаций являются понятными на международном уровне и ясно описывают все квалификации и другие учебные достижения в высшем образовании в их отношении друг к другу.

Экспертный обзор

Оценочная процедура, проводимая внешними экспертами

Обеспечение качества

Всеобъемлющий термин, относящийся к продолжающемуся процессу оценки (оценивание, мониторинг, гарантирование, поддерживание и улучшение) качества системы высшего образования, учебного заведения или программы.

Национальные подразделения EURYDICE

Австрия, Бельгия, Болгария, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Греция, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Испания, Швеция, Турция, Соединенное Королевство.

Другие страны

Албания, Андорра, Армения, Азербайджан, Босния и Герцеговина, Хорватия, Бывшая югославская республика Македония, Грузия, Ватикан, Молдавия, Черногория, Российская Федерация, Сербия, Швейцария, Украина.

Другое

Евростат (Отдел образования и культуры), Европейская Комиссия, Болонский секретариат.

Дескрипторы: высшее образование, Болонский процесс, степень бакалавра, степень магистра, перенос кредитов, Приложение к диплому, студенческая мобильность, финансовая поддержка, сравнительный анализ, Албания, Андорра, Армения, Азербайджан, Босния и Герцеговина, Хорватия, бывшая югославская республика Македония (FYROM – Former Yugoslav Republic of Macedonia, Грузия, Ватикан, Республика Молдова, Республика Черногория, Республика Сербия, Российская Федерация, Швейцария, Турция, Украина, Европейская Ассоциация Свободной Торговли (EFTA – European Free Trade Association), Европейский Союз.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.2. БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ СРАВНЕНИИ

Б. КЕМ (проф., директор Международного центра исследований в сфере высшего образования, КАССЕЛЬ¹)

Доклад 17.06.09

BOLOGNA-REFORMEN IM EUROPÄISCHE VERGLEICH.

BEITRAG VOM 17. JUNI 2009. EIN BEITRAG VON PROF. DR. BARBARA M. KEHM

DIREKTORIN DES INTERNATIONALEN ZENTRUMS FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG

(INCHER) UNIVERSITÄT KASSEL

<http://www.wissenslogs.de/wblogs/blog/10-jahre-bologna/allgemein/2009-06-17/barbara-kehm-bologna-reform-europa>

Реализация реформ, намеченных в рамках Болонского процесса, проходит по разному в 46 государствах-участниках. Различны и проблемы, с которыми сталкивается каждая из этих стран. Причина этих различий заключается в том, что во многих государствах, подписавших Болонскую декларацию, национальные реформы были привязаны к повестке дня Болонского процесса, с тем чтобы уменьшить противодействие. Вот несколько примеров:

Германия: Ранний старт (благодаря статьям Рамочного закона о высшем образовании, касающимся экспериментов), который затем приостановился в связи с отсутствием инициативы со стороны земель (они включились только в 2004 г.) и повышенными требованиями вновь созданной системы аккредитации: отказ технических университетов готовить бакалавров; первоначально исключение регулируемых государством профессий (медиков, юристов, учителей) из двухступенчатой подготовки; недостаточное понимание необходимости модуляризации; тенденции к перенасыщению материалом программ на уровне бакалавра.

Великобритания: Надежда, что Европа адаптирует британскую модель, и вера в то, что ничего не придется менять. Но набирающая силу европейская тенденция (Mainstream) существенно отличалась от британской модели бакалавра и магистра с преобладанием трехгодичной подготовки бакалавров и одногодичной – магистров (болонская модель предусматривает 5 лет подготовки на этих двух ступенях). Кроме того, докторантура представляет собой третью ступень подготовки (с высокой стоимостью обучения), а не первую ступень карьеры исследователя (получающих заработную плату или стипендию) как в большинстве стран континентальной Европы и Скандинавии.

Нидерланды: очень быстрое включение, но только формально. Разработка программ подготовки пока еще не завершена.

Испания: Из-за недостаточной инициативы со стороны правительства по реализации болонских реформ – очень позднее начало. В зимний семестр 2008/09 было лишь немного образовательных программ, разработанных по болонской модели, в зимний семестр 2009/10 добавились некоторые программы. О сколько-нибудь повсеместном введении в Испании говорить не приходится.

¹ Руководитель международного проекта «Прогресс в высшем образовании в Европе: Болонский процесс» (2008–2010).

Швеция: Реализация болонской модели под символом «реформа качества» с приданием особого значения введению всесторонней системы менеджмента качества и регулярной оценки.

Италия: Официально реализация болонских реформ завершена, но со стороны правительства появляются все новые и новые инициативы. В самих вузах наблюдается отчасти противостояние, отчасти – приспособление реформ к новым инициативам или окончательная фрустрация. Фактически нет единого настроя на реализацию.

Однако есть и общие черты. Во многих странах отдельные направления подготовки исключены из двухуровневой структуры. Часто наблюдается перенасыщение учебным материалом и экзаменами программ подготовки бакалавров, что как тенденция ведет к осложнениям мобильности. Но здесь можно также отметить наивысшую степень конвергенции. На уровне магистра много программ, которые скорее демонстрируют тенденцию к существенному различию и не преследуют цели большей транспарентности. Эта тенденция кроме того усиливается конкуренцией, поиском своей ниши и т.д.

В целом можно сказать, что на макроуровне отмечаются определенные тенденции к конвергенции, а на мезо- и микроуровнях преобладают диверсификация и неоднородность. Кроме того, рейтинги и меры по выявлению наилучших университетов создают предпосылки дальнейшей функциональной дифференциации национального ландшафта высшего образования в направлении создания стратифицированных групп («пучков» – Clusterbildung). При этом уменьшается зона взаимного доверия, в рамках которой осуществляется кооперация и имеет место мобильность студентов. Является ли это проявление «детства» глубоких реформ или европейский ландшафт высшего образования тем самым по-новому формируется, об этом в настоящее время можно только предполагать. Но, все же можно говорить о достижении одной цели Болонского процесса: повышается привлекательность Европейского пространства высшего образования для учащихся из других регионов.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

2.3. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА, ПОВЫШЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПРОЦЕССЫ ИЗМЕНЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ

IMPROVING QUALITY, ENHANCING CREATIVITY:

CHANGE PROCESSES IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/.../QANECA_Report.pdf

Итоговый отчет проекта QANECA: процессы обеспечения качества и изменения (повестки дня) в высшем образовании

КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ

Чтобы поддержать деятельность Европейской ассоциации университетов (EUA) по совершенствованию отношения между процессами обеспечения качества и осуществлением на практике новаторских изменений и креативности, EUA начала в 2007 году проект под названием «Процессы обеспечения качества и изменения в высшем образовании» (QANECA) в консорциуме с партнерами: Институтом аккредитации, сертификации и обеспечения качества (ACQUIN, Германия), Академией высшего образования (HEA, Соединенное Королевство) и Национальным университетом Ирландии, Мэйнот (NUIM, Ирландия).

Проект QANECA нацелен на то, чтобы исследовать, какие процессы, связанные с повышением качества преподавания и обучения (как внутренние, так и внешние), осуществляются креативными и инновационными высшими учебными заведениями, и стремиться ограничить возможные сомнительные/отрицательные результаты этих процессов. В серии из трех семинаров участники (29 высших учебных заведений и аккредитационных агентств – quality assurance agencies) бились над этими животрепещущими вопросами и критически обсуждали идеи, возникшие в ходе проекта на местах.

Данный отчет включает общую презентацию проекта, за которой следуют главы, рассматривающие отношения между обеспечением качества и креативностью под разными углами зрения и выдвигающие некоторые ключевые принципы по поводу того, как высшие учебные заведения и аккредитационные агентства в ходе своей деятельности могут поощрять креативность и инновационную деятельность. Несколько примеров практики из институтов, участвующих в проекте QANECA, включены в Приложение 3, чтобы пролить свет на инициативы, предпринятые участниками проекта, и привести примеры рекомендаций проекта.

Начальной точкой размышлений было то, что институциональные структуры, в данном случае конкретно процессы обеспечения качества, могут как стать помехой творчеству, так и повысить его. Институциональная креативность, которая является центральным вопросом данного отчета, «связана с условиями, способствующими креативности организаций» (EUA, 2007a: 16). В отчете речь идет о тех, кто непосредственно занимается творческой деятельностью (drivers) и тех, кто создает условия для таковой (enablers), а также отмечается, что креативная организация обычно получает импульсы к творчеству как «сверху» (от руководства), так и «снизу», со стороны рядовых сотрудников (is leadership-driven and grassroots-driven) и имеет свою жизнеспособную/действующую (vibrant) культуру качества. Роль институционального руководства состоит в том, чтобы создавать предпосылки для такого развития, но в конечном счете именно всё сообщество вуза в целом –

академический и административный персонал, а также студенты – должно желать и быть способным использовать преимущества предлагаемых возможностей, чтобы осуществлять творческую деятельность.

Обеспечение качества в этом отчете понимается в широком смысле, включая всякую деятельность, относящуюся к определению, обеспечению и повышению качества высших учебных заведений от стратегического планирования до преподавательского состава и разработки учебной программы. В ходе этого проекта стало очевидным значение институциональных и национальных мер в процессах изменения (в данном случае разработка более гибких процессов обеспечения качества), а также значительное время было уделено пониманию этих процессов и их контекста. Однако, хотя национальные контексты и конкретные методы внешнего и внутреннего обеспечения качества в Европе варьируются, внешние процессы обеспечения качества в целом действительно имеют нечто общее (самооценка, внешняя оценка и результаты, представленные в публикации).

ВВЕДЕНИЕ

С самого своего создания Европейская ассоциация университетов (EUA) нацелена путем разнообразной деятельности поддерживать создание сильных университетов для сильной Европы. Ее деятельность в сфере обеспечения качества и повышения эффективности высших учебных заведений создала основу для этого проекта.

Рассчитанный на четыре года проект по Культуре качества (2002–2006) сосредоточил внимание на развитии внутренней культуры качества в университетах путем исследования внутренних процессов обеспечения качества. Это имело место на той важной фазе Болонского процесса, когда всерьез заговорили о важности обеспечения качества. Проект Культуры качества внес свой вклад, непосредственно сосредоточившись на внутреннем обеспечении качества высшими учебными заведениями, что продемонстрировано такими политическими документами, как Берлинское и Бергенское коммюнике (EUA 2006: 33).

После первоначального сосредоточения на внутреннем качестве, вузы стали все больше осознавать риск сверхбюрократизации обеспечения качества (EUA 2006: 16). В итоговом отчете проекта говорится: «Основной заботой, возникшей ближе к концу проекта Культуры качества, стал риск того, что процессы внутреннего обеспечения качества, даже когда они развиваются правильным путем, могут окончиться как внутренние бюрократические процессы» (EUA 2006: 32).

Поэтому EUA решила подойти к проблеме, пытаясь «расширить наши представления об обеспечении качества и рассмотреть вопрос о том, каким образом в европейском высшем образовании может быть активизирован творческий подход» (EUA 2007а: 10) как сила, уравновешивающая риск бюрократизации. Проект «Творчество», последовавший вслед за этим, был нацелен на рассмотрение понятия творчества в высшем образовании и результативался в рекомендациях для высших учебных заведений, руководящих органов, аккредитационных агентств и других внешних партнеров по поводу того, как усилить творческий подход. Рассматривая отношения между механизмами качества и творчества, итоговый отчет проекта установил, что «процессы качества имеют потенциал для усиления креативности и инноваций, если они направлены на расширение способности к изменению и сосредоточены на ней как на способе инкорпорировать измерение будущего. Однако они могут также иметь разрушительный эффект, если они подчеркивают конформизм, а не склонность к риску, ориентированы на прошлое, а не на будущее, и выливаются в бремя бюрократизма» (EUA 2007а: 8).

Забота об отношении между процессами обеспечения качества и творчеством и о том, как обеспечение качества, будь то внутреннее или внешнее, может либо расширять, либо сдерживать инновационные действия и творчество внутри высших учебных заведений – вот основные вопросы QАНЕСА, проекта, запущенного в 2007 EUA и ее партнерами, Институтом по аккредитации, сертификации и обеспечению качества (ACQUIN), Академией высшего образования (HEA) и Национальным университетом Ирландии в Мэйнуте (NUIM).

Эти вопросы будут обсуждаться различными путями в данном итоговом отчете. После общей презентации проекта, следующие главы будут посвящены обсуждению отношений между обеспечением качества и творчеством под различными углами зрения и формулировке некоторых ключевых принципов, касающихся того, как высшие учебные заведения и аккредитационные агентства в ходе своей деятельности могут форсировать творчество и инновационные процессы. Отдельные примеры из практики институтов, участвующих в проекте QАНЕСА, были включены в Приложение 3 (с. 196), чтобы пролить свет на некоторые из инициатив, предпринятых участниками проекта, и привести иллюстрации к рекомендациям проекта¹. Однако цель этой публикации не в том, чтобы дать простые практические инструкции по поводу того, как выстраивать процессы обеспечения качества, которые расширяют креативность – это было бы слишком большой задачей. Вместо этого статья нацелена на то, чтобы стимулировать рефлексию внутри каждой организации по поводу того, какой род процессов мог бы работать в ее собственной институциональной культуре.

2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА

Чтобы продолжить деятельность, осуществляемую EUA в последние годы по расширению взаимоотношений между процессами обеспечения качества, креативностью и инновационными практиками, EUA запустила в 2007 году проект совместно с ее партнерами ACQUIN (Германия), HEA (Соединенное Королевство) и Национальным университетом Ирландии, Мэйнут (Ирландия): «Обеспечение качества высшего образования: изменения в повестке дня» (QАНЕСА).

Проект QАНЕСА нацелен на исследование того, какой род обеспечения процессов качества в преподавании и обучении, как внутренних, так и внешних, поддерживают креативные и инновационные вузы, и стремится ограничить возможные сомнительные/негативные результаты этих процессов. Проект опирается на опыт вузов и аккредитационных агентств, чтобы установить баланс между требованиями превратить процессы обеспечения качества в инструменты институционального управления и внешней отчетности и необходимостью поддержать творчество и инновационные практики в высшем образовании. Участники проекта сосредоточились на способности институтов к изменению и исследовали, как более широкий взгляд и устремленность в завтрашний день могут быть инкорпорированы в процессы, которые по самой своей природе должны быть в большой степени ретроспективными (то есть основанными главным образом на данных, касающихся прошлой деятельности).

Принимая за основу Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), проект стремится создать методологию, направленную на расширение и усиление креативности и инноваций в высшем образовании.

¹ Отчеты, подготовленные участниками проекта, как и PDF-версия этого отчета, доступны на сайте EUA (www.eua.be).

2.1. Участники проекта

В начале проекта партнеры консорциума призвали вузы и аккредитационные агентства с разных концов Европы уделить внимание участию в проекте путем открытого визита. В целом 29 вузов и агентств были отобраны, чтобы участвовать в проекте, с одним делегатом от организации, которому поручена связь с командой менеджмента, представляющей его институт на семинарах проекта, соответствующих заявленной тематике, и отвечающей за общее осуществление фазы тестирования в своем институте. Полный перечень участвующих вузов и агентств представлен в Приложении 2 (в переводе на русский язык отсутствует – *В.Б.*).

Выбор первоначально основывался на продемонстрированном опыте и экспертных познаниях в теме проекта и планах коммуникации и осуществления результатов. Дополнительно учитывались опыт делегатов в развитии, управлении и проведении процессов обеспечения и улучшения качества, как и географическое распределение, институциональное и дисциплинарное многообразие.

2.2. План проекта и рабочий метод

Проект в целом рассчитан на два года. После отбора участников проекта всем соответствующим вузам был послан опросник с целью идентификации их деятельности по обеспечению качества и определения того места, которое отводится в этой деятельности творчеству. Данная тема в дальнейшем разрабатывалась в ходе проекта посредством различных мероприятий и дискуссий, о которых будет сказано ниже.

В ходе проекта представители вузов и агентств участвовали в серии из трех семинаров, организованных партнерами консорциума. Первые два семинара (проведенные соответственно в Йорке в марте 2008 и Бейруте в мае 2008) были посвящены развитию проекта методологии качества через различную деятельность.

В Йорке участники ознакомились с ландшафтом процессов обеспечения качества в Европе и поделились примерами креативности из собственного опыта, стремясь выявить, что говорят примеры относительно характера/природы творчества. Поскольку в ходе первых дискуссий стало ясно, что мышление участников ограничено их текущими институциональными и национальными контекстами, на занятии дискуссионной группы встал вопрос, как освободить их от таких помех и сосредоточить внимание непосредственно на студентах: «Как должно выглядеть обеспечение качества в высшем образовании в 2020 году, чтобы соответствовать ожиданиям студентов по поводу высокого качества обучения?» В заключение семинара карикатурист Патрик Зандерс, который участвовал в семинаре и дискуссиях, представил карикатуры по теме семинара, вызвавшие дальнейшие дискуссии¹.

В Бейруте внимание было сосредоточено на создании методологии для фазы тестирования, которая должна была последовать за этим семинаром. Работа основывалась на материале, подготовленном участниками консорциума в преддверии семинара. Результатом деятельности рабочей группы стали рекомендации в форме вопросов, которые вузы должны задать себе в контексте процедур по обеспечению качества. Среди этих вопросов были, например, такие: «Как вы вовлекаете студентов в творческую рефлексию по поводу их учебного опыта, и как обеспечиваются диалог и обратная связь?» «Как вы учитываете в разработке учебного плана креативные идеи из различных источников, таких как студен-

¹ В этой публикации также есть рисунки мистера Зандерса (в переводе на русский язык отсутствует – *В.Б.*).

ты, персонал во всех ролях (участвующий и не участвующий в преподавании) и внешние заинтересованные лица?»

В ходе семинара участники исследовали соответствие рекомендаций их институциональному контексту.

Следя за работой двух семинаров, руководящий комитет согласовал итоговый список вопросов, которые должны быть протестированы. Вопросы не были предназначены для создания опросника, на который нужно отвечать вузам-участникам – скорее они мыслились как основа и стимул для мероприятий саморефлексии. Чтобы сделать работу, требуемую от каждого участника, управляемой и позволить должную саморефлексию, каждый участник получил пакет из пяти вопросов, и предполагалось, что он выберет из пакета два вопроса. Вопрос 1 должен был привести к презентации, самооценке, и, возможно, дальнейшему улучшению существующей успешной практики. Вопрос 2 должен был побудить участников к осуществлению новой практики. Целью было поразмышлять над этим вопросом относительно текущих практик, имеющих место, потом разработать новую практику, проверить/внедрить ее и доложить о первых опытах и (если есть такая возможность) о достигнутых результатах.

Опыт фазы тестирования и практики участники делились путем докладов, которые были выставлены на общее обозрение, так, чтобы все другие участники могли их читать.

Третий семинар, который состоялся в Мэйнуте, Ирландия, в феврале 2009, был посвящен анализу опыта участников относительно методологии и внедрения практик, а также формулированию рекомендаций для публикации. По мере продвижения дискуссий стало очевидным, что, хотя вопросы, используемые в ходе фазы тестирования, поднимали важные проблемы, касающиеся темы проекта, такие как важность институциональной стратегии и вовлечения студентов, а также процесса разработки учебного плана, они не являлись методологией или основой для установления рекомендаций. Поэтому был разработан новый набор рекомендаций с измененным подходом¹.

Отчеты, сделанные участниками, и различные дискуссии в ходе семинаров внесли свой вклад в содержание последующих частей отчета. Этот отчет подготовлен партнерами консорциума после последнего семинара под руководством управляющего комитета проекта.

3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ТВОРЧЕСТВО

Творчество контекстуально; то, что является творчеством в одной среде и ситуации, может не быть творчеством в другой. Поэтому неудивительно, что у творчества столько определений, сколько людей, которые говорят о нем. Энциклопедия «Британника», например, определяет его как «способность создать или иным способом осуществить нечто новое, будь то новое решение проблемы, новый метод или устройство, новый художественный объект или форма».

Это определение находится в одном ряду с перечнем характеристик творчества, определенных в проекте «Творчество» Европейской ассоциации университетов. (EUA 2007a: 17). Соответствующие определения были даны творчеству и инновативным практикам в многочисленных книгах и статьях, нацеленных на определение сущности этих понятий и объяснение того, как поощрять и достигать их в обществе знания, которое придает большое значение творчеству и инновациям и зависит от них.

¹ Вопросы, используемые в ходе фазы тестирования, однако, можно посмотреть в Приложении 4. Организация должна быть заинтересованной в использовании их как инструмента саморефлексии, она должна задаваться вопросом, как ей удастся делать то, что нужно, и как она может улучшить свою деятельность с целью дальнейшего повышения креативности.

3.1. Институциональное творчество с одной стороны...

Один из наиболее общих подходов к различным видам творчества – определение его как индивидуальной характеристики, коллективной или институциональной особенности (черты, присущей коллективу или учреждению). (EUA 2007a: 16). Индивидуальное творчество членов персонала или студентов, так же, как и коллективное творчество, то есть творчество, возникшее через их взаимодействие, обычно рассматривается как естественное для академического мира.

В этом отчете мы сосредоточим внимание на институциональной креативности, «которая относится к условиям, поощряющим и активизирующим творческие организации» (EUA, 2007a: 16). Такая креативность зависит не только от характеристик вовлеченных лиц, но требует труда, приверженности и является сознательным выбором, сделанным институциональным сообществом. Однако, учитывая характер высших учебных заведений, основными видами деятельности которых являются исследовательская и преподавательская, нацеленные на создание и распространение новых знаний, ожидается, что это очевидный, хотя и сознательный выбор.

Наиболее важное условие для институциональной креативности – условие, которое неоднократно подчеркивалось в ходе проекта – это позиция институционального управления и руководства. Без приверженности руководства отдельные или индивидуальные инициативы по созданию или расширению институциональной креативности не имеют успеха¹. Позиция руководства в поощрении творчества всегда важна, но она становится особенно жизненно необходимой, когда инновация результировалась в опытную модель, которая потом станет общепринятой практикой. Это так и происходит в большинстве случаев, о которых говорится в Приложениях к отчету. Момент перехода от инновации и опытного испытания новой практики к обычному порядку является решающим: как сохранить качество и инновационную природу практики, когда она больше не ведется приверженцами и энтузиастами, которые являются типичными ключевыми факторами успешной пилотной фазы? На этом пункте мотивационная поддержка, так же как и надлежащие ресурсы, размещенные руководством, существенно важны для успеха и устойчивости процесса.

Руководство само по себе, однако, не гарантирует институциональной креативности. Оно может создавать условия для ее развития, но в конечном счете именно сообщество – академический и административный персонал, а также студенты – должно хотеть и быть способным пользоваться преимуществами предлагаемых возможностей для проявления креативности. Подобно культуре качества, креативность нуждается в движении снизу вверх так же, как и в движении сверху вниз, чтобы быть (и оставаться) действующей. Вот как описывает это сеть креативного преподавания и обучения проекта «Творчество» EUA: «...Университеты с известным «креативным» профилем, сосредоточенные на междисциплинарных проектах и групповой деятельности, с большей вероятностью привлекают студентов и преподавателей, открытых творческим решениям, в то время как наши дискуссии в сети показали, что более традиционные университеты сталкиваются с большей проблемой, когда нужно мотивировать студентов и персонал исследовать альтернативы и инно-

¹ Стоит отметить, однако, что иногда даже без институциональной креативной среды индивидуальное творчество может процветать. Вот где мы подходим к вечному вопросу относительно, например, текущего рейтинга. Во многих рейтингах институтам ставят в заслугу Нобелевских лауреатов, работающих в этих институтах, но зачастую неясно, сделали ли они свои открытия благодаря или несмотря на условия, созданные в институте.

вационные способы преподавания и обучения. Таким образом, для вузов, уже создавших «креативный» профиль, задача будет более легкой, поскольку как студенты, так и преподаватели будут рассчитывать на это и требовать этого, а также играть активную роль в использовании имеющихся возможностей. Тут имеется самоусиливающий встроенный механизм» (Йенсен и Кристенсен 2006: 9).

В свете этих двух измерений продвижения креативности – руководства сверху и движения снизу – интересно проанализировать Таблицу 2.3.1, представленную ниже. Таблица определяет ключевые компоненты креативности и разделяет тех, кто создает условия для творчества и тех, кто им занимается, как это и было в ходе проекта. Можно утверждать, что именно дело руководства – обеспечивать условия для творчества, то есть культуру доверия и критической саморефлексии, пространство и время и т.д., а членов сообщества искать движущие силы в самих себе – любознательность, желание совершенствоваться и т.д. Однако в случае вузов местное «право собственности» часто рассматривается как даже более решающее для творчества, и поэтому участники проекта заключили, что, например, сотрудничество и коллегиальность весьма важны в процессе разработки соответствующих структур и институциональных движущих сил, лежащих в основе индивидуальной деятельности. Идеи, представленные в Таблице 2.3.1, помогли разработать рекомендации, публикуемые ниже, и обосновать принципы, лежащие в основе рекомендаций¹.

Таблица 2.3.1

Ключевые компоненты, движущие силы и условия, облегчающие креативность в ходе разработки проекта

<i>Природа креативности</i>	<i>Движущие силы креативности</i>	<i>Условия, облегчающие креативность</i>
Контекст-зависимость	Потребность изменений	(Заслуженное) доверие
Слом парадигм	Любознательность	Пространство
(Управляемый) риск	Способность к решению проблем	Критическая саморефлексия
Обмен видением	Желание усовершенствоваться	Открытость – культура обмена взглядами
Ориентация на цель	Желание отличиться	Сотрудничество
Уважение разнообразия	Стимулы/инициативы	Соответствующие структуры обеспечения качества

3.2. ...и обеспечение качества, с другой стороны...

Через привлечение участников из высших учебных заведений и аккредитационных агентств проект намерен исследовать как внутренние механизмы обеспечения качества вузов, так и внешние процессы, осуществляемые агентствами. Многообразие процедур обеспечения качества (а также то, как определяется обеспечение качества) было явным с самого начала и создало рамки проекта.

В ходе проекта имело место вынужденное решение использовать обеспечение качества в широком смысле слова, включая все элементы культуры качества высших учебных заведений. Внутреннее обеспечение качества в контексте этого отчета не должно пониматься просто как конкретный мониторинг качества (такой, как описание процессов, сбор данных и анализ) или оценочные процессы, часто выполняемые конкретными подразделениями, но должно включать все виды деятельности, относящиеся к определению, оценке и повышению качества вузов, от стратегического планирования до развития персонала и разработки учебного плана. Например, процесс разработки учебного плана является суще-

¹ См. главу 4 (в переводе на русский язык отсутствует – В.Б.).

ственным элементом в обеспечении качества обучения и преподавания в сфере высшего образования, и его важность была выдвинута на первый план перестройкой учебного плана, осуществляемой в европейских вузах в последние годы как часть мероприятий по реализации Болонского процесса. Процессы мониторинга и оценки сами по себе, без всякой связи с процессами разработки учебного плана, не гарантируют качества высшего образования. Понимая обеспечение качества как культуру качества, проект также намеревается выдвинуть на первый план важность движения «снизу вверх» в развитии истинных процессов качества, которые столько же повышают креативность, сколько совершенствуют качество.

Ключевыми факторами успеха хорошего функционирования системы внутреннего обеспечения качества, определенными проектом «Культуры качества» EUA, были стратегическое планирование, соответствующие организационные структуры по обеспечению качества, приверженность руководства вуза, вовлечение персонала и студентов, привлечение заинтересованных лиц извне и хорошо организованные сбор данных и анализ (EUA 2006). Этот перечень сам по себе демонстрирует, что деятельность по обеспечению качества не должна рассматриваться как отдельный вид деятельности, осуществляемой конкретным человеком/конкретными людьми, но что забота о качестве должна пронизывать всякую деятельность высшего учебного заведения и внедряться во все ее виды и быть обязанностью всех и каждого.

В недавние годы ландшафт европейского высшего образования засвидетельствовал рост вовлечения студентов в развитие образования и его качество. Участие студентов в обеспечении качества стало одним из ключевых приоритетов в европейских дискуссиях по обеспечению качества (см, например, EUA 2007b и EUA 2009), и оно прогрессировало в последние годы (ESU 2009:49). Роль студентов, в частности, является центральной при обсуждении креативности и инноваций в преподавании и обучении, которые в конечном счете сильно зависят от взаимодействия преподавателя и студентов. Поскольку вузы развивают собственную деятельность по обеспечению качества и разрабатывают новые подходы к преподаванию, хорошо еще раз обратиться к наблюдениям, сделанным сетью преподавания и обучения проекта «Творчество» EUA: «Согласно одним установкам, учитель должен выполнять традиционную роль поставщика знания, организованного им в систему. Согласно другим подходам, роль учителя рассматривается как роль создателя условий, наставника или посредника. С этой точки зрения учащийся должен выполнять функции исследователя и организатора рабочего процесса, как своего собственного, так и своих товарищей.

При поступлении в вузы студенты не обязательно достаточно подготовлены для выполнения этих ролей, и потребуются высокая степень соучастия и разделения ответственности – в зависимости от их предыдущего образовательного опыта. Поэтому решающим является то, что университет обеспечивает правильные установки, которые шаг за шагом поощряют и вовлекают студентов, а также обеспечивают возможность практиковать эти роли, что важно для развития чувства со-причастности» (Йенсен и Кристенсен, 2006:10).

Подобным образом, нельзя забывать о значении поддержки и поощрения студентов в обеспечении качества высшего образования. В Шотландии, например, создание Агентства национального развития¹ для помощи, поддержки и обучения представителей студентов и их ассоциаций для этой роли, имело результатом возрастание интереса, участия и эффективности.

¹ Sparqs, <http://www.sparqs.ac.uk/>

В проекте QANESA от участников требуется рассмотреть их деятельность по обеспечению качества, осмыслить ее и попытаться найти способы трансформирования ее с целью повышения креативности. Как и ожидалось, это оказалось нелегкой проблемой. Чтобы трансформировать существующие структуры, нужны глубокие знания о лежащей в основе системе, а также открытость мышления и способность дистанцироваться от собственной системы взглядов. Как заметили в своем исследовании Кроциер и др.: «Те, кто играет свою роль в системе, имеют частичное знание о системе высшего образования, между тем, именно сложность этой системы мешает увидеть ее целиком и действительно понять её». (Кроциер, Курваль и Хенар, 2005: 16). Это наблюдение подтверждено опытом в ходе проекта.

В самом деле, основная проблема в процессе реализации проекта состояла для участников в том, что они должны были преодолеть свою национальную и институциональную ограниченность в попытках найти пути разработки более гибких процессов обеспечения качества. Соответственно, часто утверждалось, что национальное законодательство или институциональные статуты стоят на пути изменений. Поэтому мы согласны с наблюдениями Кроциера, Курваля и Хенара: «... Агентства не используются для того, чтобы подвергать сомнению собственную деятельность. Они не намерены пересматривать рамки, которые формируют основу их бытия и задавать вопросы по поводу политических решений, которые влияют на их деятельность. Они однозначно видят себя как операторов набора процедур и не хотят вторгаться на территорию полисмейкеров или представителей академического мира». (Кроциер, Курваль и Хенар, 2007: 27).

Та же динамика, по-видимому, применима и к высшим учебным заведениям – по своему.

Тем не менее значение национальных ограничений не следует недооценивать, и нужно иметь в виду, что системы обеспечения качества всегда являются частью более общей системы высшего образования в каждой стране, то и другое является результатом конкретной истории и должно пониматься именно как таковое. Национальная политика обычно определяет эти системы, а на политиков влияют многочисленные факторы (Кроциер, Курваль и Хенар, 2005: 17). Вырывание одного компонента системы, упуская из виду остальные (механизмы финансирования, законодательные структуры и т.д.), не будет плодотворным и не приведет к устойчивым результатам. Это одна из причин, по которым данный проект отказывается от конкретных и подробных инструкций по поводу того, как следует осуществлять процессы обеспечения качества, но называет лишь принципы, которые следует приспособить к обстоятельствам каждого высшего учебного заведения и аккредитационного агентства. Обычно агентства используют больше, чем один тип механизмов обеспечения качества; «терпимость к разнообразию подходов к обеспечению качества и особенно к назначению более чем одной обязанности/ответственности одному агентству может диктоваться национальным контекстом и восприятием внешних гарантий качества» (Костес и др. 2008: 24–25).

После утверждения, что национальные ограничения и контексты являются существенными для понимания многообразия процессов обеспечения качества, необходимо напомнить, что в Европе процессы внешних гарантий качества используют один и тот же метод (самооценку, внешнюю оценку и, наконец, публикацию) с некоторыми вариациями (Кроциер, Курваль и Хенар, 2005: 15; Костес и др. 2008: 45). Подобие процессов этим не кончается. В недавнем обзоре ENQA по аккредитационным агентствам около двух третей агентств заявили, что они используют оценивание программного уровня или аккредитацию, а 40% используют процедуры институционального уровня.

Согласно тому же обзору, аккредитационные агентства, похоже, относительно свободны в определении специфики процессов и критериев для внешних гарантий качества, поскольку 62% утверждали, что они принимают эти решения в одиночку, а 87% – что они используют их собственные критерии и стандарты для этих процессов (Костес и др. 2008: 66–67). И в самом деле, «три четверти агентств ответили, что они изменили их подход к обеспечению качества недавно или готовятся сделать это в ближайшем будущем» (Костес и др. 2008: 24). С точки зрения этого проекта, можно надеяться, что подходы, принимаемые в ближайшем будущем, позволят расширить креативность и инновационную практику.

Одним из результатов совместной работы в проекте представителей высших учебных заведений и аккредитационных агентств были многочисленные дискуссии о возможном напряжении между внутренними и внешними процессами обеспечения качества и о взаимодействии между ними. Участники легко соглашались, что эти два аспекта обеспечения качества должны определенно работать вместе в направлении общей цели (в большинстве случаев цели двух видов деятельности не вступают в противоречие), но допускали, что есть некоторые проблемы, особенно когда институциональная культура качества является новой, а институциональная автономия отсутствует. В этих условиях возрастает риск разработки внутренних процессов обеспечения качества таким образом, чтобы просто поладить с агентствами и выдать «гладкие» доклады – с негативным воздействием на творчество и инновационную практику. И фактически совершенно понятно, когда говорят, что, согласно недавнему обзору ENQA, в 90% случаев внешние процедуры обеспечения качества имеют формальные последствия – одобрение и/или финансирование институтов или программ (Костес и др, 2008: 25).

3.3. ... Как заставить их работать вместе?

Хотя креативность всегда связана с отдельными лицами, она также происходит из взаимодействия между индивидами. Таким образом, институциональные структуры могут сдерживать или, напротив, поощрять креативность (EUA 2007a:13). К концу проекта встал вопрос относительно того, можно ли иметь слишком много креативности, особенно потому, что в некоторых странах мера академической свободы результировалась в требованиях абсолютной свободы. В ответ на этот вопрос участники проекта пришли к согласию, что определенные структуры для организации являются решающими. Без них начнется хаос и, как Поль Клодель сказал в 30-х годах, «две опасности угрожают миру: беспорядок и порядок». Другими словами, креативность должна быть канализирована через институциональные структуры. Проблема здесь лежит в разработке «институциональных структур, которые нацелены на уравнивание стабильности и гибкости» (EUA 2007a: 9), как говорится в проекте EUA «Творчество».

Во многих случаях, когда представления о системах обеспечения качества впервые вводятся в академическое сообщество, они вызывают в первую очередь страх потери креативности и инновативного драйва среди профессуры. А также в некоторых случаях процессы обеспечения качества в самом деле становятся настолько нормативными и бюрократическими, что эти страхи оправдываются.

Однако, когда качество понимается как изменение, как приближение к цели, а цель обеспечения качества определяется как средство для усовершенствования процессов и как нечто, ориентированное на будущее – что так и есть сегодня в вузах Европы – а не как простое измерение существующего качества, обеспечение качества должно соединять

творчество и качество, а не рассматривать их как взаимоисключающие. Как показал первый раунд проекта «Культуры качества», как внутренние, так и внешние процессы обеспечения качества являются эффективными только при условии, что они «нацелены на будущее и ориентированы скорее на создание и развитие институтов, чем на простую инспекцию их деятельности» (EUA 2005: 14). Имея это в виду при исследовании ключевых компонентов, движущих сил и условий креативности, представленных в таблице 2.3.1, мы можем заключить, что как творчество, так и культура качества процветают при одних и тех же обстоятельствах.

Таким образом, было бы логичным ожидать, что процессы обеспечения качества должны быть нацелены на расширение креативности и инноваций, а не просто ограничены выполнением требований порогового или минимального стандартов качества. Но, поскольку процессы обеспечения качества и особенно внешние процессы обеспечения качества обычно связаны с требованием отчетности, трудно не попасть в ловушку («не подвергай себя опасности!») и не начать создавать структуры, которые ограничивают риск или имеют результатом написание «прилизанных» отчетов, исключая самокритику. Следовательно, институты и агентства должны уравновесить различные факторы, представленные ниже в таблице 2.3.2, чтобы успешно осуществлять обеспечение качества. Если такой баланс найден, система обеспечения качества имеет «добавочную стоимость», привнося креативность в преподавание и обучение (Йенсен и Кристенсен 2006: 14).

Таблица 2.3.2

*Успешное обеспечение качества должно уравновесить несколько факторов
(Йенсен и Кристенсен 2006: 14).*

Вклад в развитие новых и совершенствование старых процедур	><	Не отрицая существующие образцы лучшей практики
Предложение системы, которая прозрачна и сравнима	><	Допуская гибкость и вариативность, чтобы способствовать инновациям и развитию
Достижение ясности в отношении того, что надо измерять и что есть общая цель	><	Не продвигая «культуру в целом», где достаточно просто удовлетворить минимальным требованиям

Целью проекта, как определено изначально, было подготовить рекомендации для формативной методологии качества, которая была бы нацелена на расширение (а не сдерживание) творческой и инновативной практики через процессы обеспечения качества. Обсуждая природу/характер этих рекомендаций, было решено на раннем этапе, что рекомендации не должны содержать предписывающих инструкций о конкретных практиках, которые следует внедрять вузам или аккредитационным агентствам. Такие инструкции не кажутся желательными, поскольку достигнуто понимание того, что, как креативность, так и истинная культура качества, должны быть контекстуальными, и что следует относиться с уважением к многообразию вузов в Европе и, следовательно, к многообразию процессов обеспечения качества. Рекомендации не должны вести к обременительным и бюрократическим процессам обеспечения качества.

Поскольку текущие практики, особенно внешние, но до некоторой степени и внутренние, привязаны к национальному законодательству и контекстам, их не всегда легко радикально изменить действиями агентств или вузов. К тому же при определении процессов качества, с которыми согласны все участники, общий вывод был таков: эти процессы и их принципы уже включены в Европейские стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования (ENQA 2005), и нет смысла повторять или переписывать ESG внутри рамок этого проекта. Таким образом, следующие рекомендации нацелены на то, чтобы

предложить некоторые ключевые принципы, которые каждый институт и агентство должны быть в состоянии применять к их текущей практике, адаптируя, если необходимо.

В дополнение к этим рекомендациям проект желает напомнить всем заинтересованным сторонам, что мы не намерены измерять творчество через процессы обеспечения качества. Можно оценивать результаты креативного мышления или инновационных практик (на институциональном или индивидуальном уровнях), но не креативность саму по себе. Это дело институционального руководства – выработать нужный подход к оцениванию.

Однако остается интересный вопрос: можем ли и должны ли мы стремиться измерить предпосылки творчества? На данный момент практически все аспекты деятельности вузов измеряются, и институты сравниваются на основе этих измерений/критериев, например, толерантность, дружественная среда, услуги для студентов с ограниченными возможностями, но до сих пор степень, в которой институты поощряют креативность, не была объектом для сравнения (Теппер, 2004). Как говорит Теппер, разве можно идентифицировать критерии, посредством которых институты смогут определять, насколько они успешны в обеспечении предпосылок для творчества? Например, в отношении толерантности к неудачам (одна из ключевых рекомендаций) Теппер предлагает среди других и следующий вопрос: «Чувствуют ли члены факультетов поддержку в своих отделениях, когда они предпринимают необычные подходы в исследованиях и преподавании?» (Теппер 2004). Это создает открытое поле для дальнейшей рефлексии, которую было бы интересно соотнести с вопросами, исследуемыми QANESA, а также с теми, что выходят за пределы проекта.

Результаты проекта QANESA представлены ниже в виде семи ключевых рекомендаций, которые вузы и аккредитационные агентства должны принимать во внимание при дальнейшем развитии процессов обеспечения качества. Рекомендации нацелены на краткое суммирование идей, развитых в ходе проекта и представленных в более ранних главах этой публикации. Выбраны несколько примеров практики, которые учитывают эти рекомендации и демонстрируют в действии некоторые из ключевых принципов. Мы уверены, что эти рекомендации станут стимулом для плодотворной дискуссии внутри вузов и аккредитационных агентств, а также дискуссий с их партнерами.

Рекомендации:

1) В первую очередь обеспечение качества должно быть **чувствительным к контексту** и таким образом индивидуализированным. Разрабатывая мероприятия по обеспечению качества, высшие учебные заведения и аккредитационные агентства должны учитывать характеристики дисциплин, различные организационные культуры, историческое положение вуза, а также национальный контекст.

2) Мероприятия по обеспечению качества как внутреннего, так и внешнего, должны быть нацелены на повышение способности вузов изменяться, чтобы достичь своих стратегических целей лучшим образом. Поэтому мы призываем аккредитационные агентства и высшие учебные заведения использовать в процессах обеспечения качества **подход, учитывающий развитие**.

3) **Обеспечение качества должно быть инклюзивным**. Ключевой фактор успеха в эффективном обеспечении качества, повышающий креативность на институциональном уровне, подразумевает вовлечение в деятельность институционального сообщества целиком, а не просто передачу вопросов качества в компетенцию отдельного подразделения. Этот подход рассматривает, например, стратегическое планирование, развитие образовательных систем и персонала как составную часть процессов по обеспечению качества. Мы

также побуждаем аккредитационные агентства пересматривать их стандарты и мероприятия, чтобы проанализировать, каким образом они могут поощрить вузы принять этот подход.

4) Как высшие учебные заведения, так и аккредитационные агентства должны стремиться **обеспечить привлечение и раскрытие возможностей ключевых фигур в процессах обеспечения качества**. Роль институциональных лидеров состоит в том, чтобы обеспечивать поддержку и общую структуру для обеспечения качества и креативности. Посредством работы с персоналом можно вдохновить его на активную роль в осуществлении упомянутого выше инклюзивного подхода к обеспечению качества, в то время как на уровне агентств следует способствовать осознанию и пониманию сотрудниками мероприятий и разработок на институциональном уровне. И, последнее по перечислению, но не по значению: как высшие учебные заведения, так и аккредитационные агентства должны поощрять вовлечение студентов, обеспечивая им обучение и поддержку, с тем чтобы они видели себя ключевыми партнерами в процессах обеспечения качества.

5) Условием эффективного обеспечения качества, которое расширяет креативность, является **сотрудничество между высшими учебными заведениями и агентствами**. Это партнерство формирует пространство и доверие к критической саморефлексии, которая является предпосылкой для создания чего-то нового. Доверие может возрасти, например, через конфиденциальность институциональных докладов самооценки и развитие внешних процессов обеспечения качества, которые основаны на стимулах, иных, чем санкции. Мы призываем высшие учебные заведения и аккредитационные агентства работать над выстраиванием такого сотрудничества/партнерства.

6) Процессы обеспечения качества должны позволить **рисковать и ошибаться**, что вполне естественно при получении новых знаний. Система внутреннего обеспечения качества должна быть способна идентифицировать ошибки и определять процессы, через которые вуз реагирует на ситуацию и исправляет ее, если имела место неудача, а не запрещает риск. Со своей стороны, внешнее обеспечение качества должно быть нацелено на проверку того, способны ли высшие учебные заведения реагировать на неправильные действия, а не применять санкции за случайные неудачи.

7) **Делиться опытом по обеспечению качества** – очень важно для будущего развития процессов обеспечения качества. Мы поощряем создание платформ для вертикального и горизонтального диалога на разных уровнях: внутри высшего учебного заведения – между его отделениями; внутри страны – между высшими учебными заведениями; на европейском уровне – между высшими учебными заведениями и аккредитационными агентствами и т.д. Поощряя этот диалог, не следует забывать, что, перенимая чужой опыт, хороший или плохой, никогда не следует просто копировать успешную практику, но необходимо ориентироваться на критический анализ того, какие компоненты практики могут быть применимы к вашему контексту.

Выводы

Сила проекта QANESA лежит в многообразии точек зрения участников из разных концов Европы, а также в совместном обсуждении аккредитационными агентствами и вузами того, как внутренние и внешние процессы обеспечения качества могут вносить вклад в повышение креативности, особенно с учетом того факта, что вузы находятся на разных стадиях развития процессов обеспечения качества. С одной стороны, ясно, что вузы со значительным опытом осуществления процессов обеспечения качества больше хотели

распознать риски, которые эти процессы могут нести, сдерживая или подавляя креативность; с другой стороны, те участники, которые вовлечены в создание таких процессов, могут проявить больше гибкости в модификации их деятельности, чтобы избежать этих затруднений.

Хотя партнеры проекта осознавали сложность темы с самого начала, проект оказался даже более сложным, чем ожидалось. Понятие расширения творчества/креативности и инновационных практик в преподавании и обучении через процессы обеспечения качества явно не является идеологией мейнстрима (общепринятой идеологией), и обсуждение исходных принципов и целей процессов обеспечения качества заняло времени больше, чем ожидалось. Национальные и институциональные ограничения также влияли на дискуссии и общее мышление/умонастроения участников. Это, наряду с тем фактом, что время, резервированное для фазы тестирования, оказалось слишком коротким, чтобы осуществить важные новые практики и оценить их воздействие, оказало значительное влияние на доклады участников и результаты проекта. Можно было наблюдать, однако, что темы, обсуждаемые в ходе проекта, вызвали значительный интерес среди участников, и можно рассчитывать на то, что некие неосознанные результаты этого проекта, в терминах изменения в умонастроениях, будут видны годы спустя, когда проект будет завершен.

В большинстве стран и вузов культуры качества все еще находятся в процессе развития и определения, и многое еще надо сделать прежде, чем можно будет сказать, что истинная культура качества интернализирована (усвоена) академическим сообществом, включая студентов и академический персонал. Заглядывая в будущее гарантий качества в высшем образовании, почти невозможно увидеть, что лежит впереди. Но можно предсказать, что студенты, получающие высшее образование, будут, вероятно, более различающимися и требовательными, и, таким образом, обеспечение более индивидуального учебного опыта, соответствующего их ожиданиям, будет все более трудной проблемой. В результате определение соответствия цели – начальный пункт большинства процессов обеспечения качества – может стать даже большей проблемой, чем сегодня. Вузам, вероятно, понадобится разрабатывать более сложные способы измерения влияния и эффективности их стратегий для повышения качества учебного опыта их студентов. Развитие институциональной культуры качества, соответствующей ожиданиям студентов и работодателей, потребует больших вложений в развитие преподавательского состава, освоения им ролей преподавания и поддержки в обучении.

В то же время мы можем только надеяться, что подход к обеспечению качества со стороны агентств будет уважать и отражать принцип институциональной автономии. Различия институциональных миссий и культур потребует больше доверия и гибкости со стороны агентств. В этом контексте, когда вузы разовьют более зрелую и лучше воплощенную культуру качества, аккредитационные агентства, вероятно, будут способны сосредоточиться на эффективности институциональных систем и адаптировать более ориентированные на развитие подходы.

Одним из выводов, ясно продемонстрированных проектом, – это то, что всякая деятельность по обеспечению качества, какой бы она ни была, нацелена на создание сильных автономных вузов со зрелой культурой качества, которая повышает креативность и инновации, тем самым помогая вузам вносить вклад в создание и развитие общества знаний. В идеале внутренние и внешние процессы обеспечения качества должны уравнивать друг друга и взаимодействовать между собой, но они действительно могут оказаться противоречащими процессами. Опасность попытки облегчить работу агентствам за счет бази-

руемого на институтах творчества существует, и вузы и агентства должны работать совместно, чтобы уменьшить ее вероятность. Цель этого доклада – стимулировать дискуссию и поощрить выдвижение идей о том, как достичь этой стадии.

ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ (ПРИЛОЖЕНИЕ 3)

Вовлечение студентов в жизнь высшего учебного заведения

Педро Лоурти¹ (*Высший технический институт, Португалия*)

Pedro Lourtie (Instituto Superior Técnico, Portugal)

Involving students in institutional life

Согласно уставным нормам Высшего технического института (IST), студенты играют центральную роль в управлении учебным заведением. Они принимают участие в Ассамблее представителей (главный управляющий орган IST, в котором занято 36 студентов) и в Исполнительном совете (исполнительный орган IST, в который входят Президент студенческой ассоциации и три студента-члена). Введение нового правового режима для высших учебных заведений (RJES – *Regime jurídico das instituições de ensino superior* – Law 62/2007 от 10 сентября) внесло новую формулировку, касающуюся участия студентов в управлении высшими учебными заведениями, которая была введена в марте 2009 года в уставные нормы IST.

Студенты также представлены в Педагогическом совете, число студенческих представителей равно числу представителей преподавательского состава. Представители студентов, студенческие делегаты избираются своими товарищами и играют важную роль в планировании деятельности по преподаванию и обучению, включая рабочую нагрузку и оценку, и в выявлении проблем или трудностей, возникающих в ходе семестров.

Педагогический совет имеет в своем составе педагогические комитеты по разным программам, где решается большинство повседневных вопросов. Те вопросы, которые требуют более общего подхода или не могут быть решены на локальном уровне, выносятся на обсуждение Координирующего комитета, состоящего из шести представителей студентов, шести координаторов программы и Исполнительного комитета, который принимает решение о том, на какой уровень рассмотрения данные вопросы направить. Исполнительный комитет является действующим органом, который управляет повседневной педагогической деятельностью и состоит из двух студентов и двух членов преподавательского состава в дополнение к заместителю президента по педагогическим вопросам (вице-президенту по педагогическим делам Vice-President for Redagogic Affairs).

Два наиболее известных недавних вида деятельности Педагогического совета, осуществляемых при полномасштабном сотрудничестве с представителями студентов – это система обеспечения качества, разработанная для преподавания и обучения, и создание Тьюторской программы (Tutoring Programme), описанной ниже.

Одна из наиболее важных задач представителей студентов – обеспечить коммуникацию между преподавательским составом и их коллегами (студентами), что часто подразумевает посредничество при столкновении взглядов двух сторон. Осознавая это, Педагогический совет в тесном сотрудничестве с Тьюторской программой начал организовывать семинары по руководству, разрешению конфликтов, командной работе и публичным выступлениям.

¹ Заместитель президента по педагогическим вопросам, IST.

Одновременно осуществлены некоторые изменения в выборе студенческих представителей с целью обеспечения большей легитимности, которая даст им возможность участвовать непосредственно в процессах внутренней оценки (QUC) в качестве лиц, которые не только имеют собственные мнения, но и видят дело в целом.

Тьюторская программа

Тьюторская программа имеет своей миссией поощрять и поддерживать интеграцию студентов в академическую жизнь, создавая необходимые условия для облегчения раннего контакта между студентами и профессорами и в целом способствуя качеству процессов преподавания-обучения в том, что касается принципов качества, этики и межличностных обязательств.

В IST тьютор – это преподаватель, который дает консультации персонально группе студентов по программам 1 и 2 годов обучения, побуждая студентов развивать их интеллектуальные, эмоциональные качества и навыки межличностного общения. Цели Тьюторской программы таковы:

- оказывать помощь студентам в процессе перехода от среднего образования к высшему;
- обеспечить студентов поддержкой в ходе получения образования в IST;
- развивать академические способности студентов;
- своевременно выявлять ситуации, связанные с трудностями в учебе;
- вносить вклад в улучшение качества преподавания в IST;
- поддерживать мероприятия, связанные с различными курсами обучения в IST.

Способы, которыми Тьюторская программа достигает этого:

- организация встреч на конкретных курсах для студентов первого года обучения;
- издание студенческих блокнотов (notepad) с предложениями, касающимися учебных навыков, управления временем и планирования, включая вдохновляющие ссылки/цитаты успешных бывших студентов IST;
- проведение семинаров для студентов первого года обучения по «Управлению временем и борьбе со стрессом» и «Командной работе» (эти полуторачасовые семинары организуются в первые недели пребывания студентов в IST);
- проведение семинаров для студентов, определяемых их тьюторами как имеющих плохие или отличные академические успехи (семинары проводятся на протяжении четырех недель и называются «Как избежать отсева?» и «От хорошего к превосходному» соответственно);
- проведение семинаров для преподавателей/тьюторов, либо с целью повышения их знаний по структуре и методологии программы, либо с целью формирования у них навыков коучинга (Краткий курс коучинга);
- выпуск «Домашней странички» Тьюторской программы (<http://fenix.ist.utl.pt/tutorado>) и регулярное размещение полезной информации для тьюторов и студентов, включая «Записную книжку тьютора» и виртуальную коллекцию брошюр/проспектов для студентов;
- организация через компьютер и компьютерную сеть специального «Рабочего листа / Ведомости», где тьюторы найдут подробные сведения об академической успеваемости их подопечных;
- организация регулярных встреч с координаторами курса, тьюторами и студентами и иногда, когда нужно, с группами студентов и их тьютором.

Возникающие проблемы

Тьюторские программы осуществляются на нескольких курсах с 2003/04 года и находятся под управлением Педагогического совета с 2005/06. Их реализация сталкивается с некоторыми проблемами:

1. Тьюториалы не являются частью традиции высшего образования в странах южной Европы и, конечно, не имеют ничего общего с португальской академической культурой. Поэтому студентам и преподавателям трудно понять, что от них требуется и как участвовать в этих программах. Особенно затруднительно вовлечь в них студентов, испытывающих трудности, поскольку им кажется, что просить помощи – это стыдно.
2. Большинство членов преподавательского состава вузов Португалии не проходят специального обучения педагогическим или преподавательским компетенциям, поэтому для них сложно участвовать в мероприятиях по обучению, проводимых Тьюторской программой, даже если участие в этих мероприятиях играет ключевую роль в их успехе.
3. Обе вышеназванные проблемы имеют серьезные последствия для успеха программы, поскольку они влияют на всех участников – студентов и преподавателей, – уменьшая их взаимную мотивацию к участию в программе (если студенты не просят поддержки преподавателей, преподаватели теряют мотивацию; если преподаватели мало мотивированы, студенты это чувствуют и ищут поддержки в других местах.).

Для преодоления этих проблем выделяются немалые инвестиции в проведение мероприятий по маркетингу (домашняя страничка, непосредственный контакт со студентами в классе, письменные материалы, реклама/афиши) и в обучение преподавателей для участия их в учебных мероприятиях Тьюторской программы. Программа проходит оценку каждый академический год, и выявленные «узкие места» корректируются в следующем году, учитывая опыт и обратную связь, полученную от преподавателей и студентов.

Способ решения проблем в IST – хороший пример для университетов, особенно университетов южной Европы, которые намерены присоединиться к Тьюторской программе. Другие предложения таковы:

1. Начинать лучше с малого, с одной или двух программ, где мотивация и интерес (либо необходимость) выше, и отсюда выстраивать дальнейший успех.
2. Определить роли участников и цели ясным, точным и объективным способом.
3. Предложить соответствующее обучение тьюторам и поддержать их через мероприятия индивидуального коучинга и через встречи, где они могли бы делиться опытом, трудностями и способами их преодоления.
4. Систематизировать содержание и подготовить наглядные пособия (support materials) для тьюторов и студентов.
5. Упростить все процедуры для всех участников (особенно избегать большой загруженности «бумажной работой») и ясно сформулировать, что ожидается от каждого.
6. Оценивать программу регулярно и удостовериться, что оценки используются для улучшения программы.

Самооценка факультетов и процесс совершенствования качества

Гюсю Явуцан¹ (Университет Гази, Турция)

Güçlü Yavuzcan (Gazi University, Turkey)

Departmental self-evaluation and quality improvement process

Общий стратегический подход

Университет Гази принял универсальный стратегический подход, предложенный YöDEK (Департамент академической оценки и совершенствования качества Совета по высшему образованию), который рассматривает институциональную оценку процессов улучшения качества. Этот подход сосредоточен на оценке института как целого вместе с факторами среды (*environmental factors*) и на разработке стратегий, которые подводят фундамент под инфраструктуру. Главной характеристикой этого подхода является его гибкость. Он может быть применен не только к учебному заведению в целом, но к академическим/административным единицам и департаментам/подразделениям.

Результаты институциональной оценки анализируются в соответствии с ядром ценностей (*core values*) университета и, следовательно, оцениваются стратегии/цели усовершенствования качества академических и административных услуг. Чтобы реализовать каждую стратегию/цель, должны быть установлены измеримые и легко понимаемые цели академических/административных подразделений. В целом за осуществление этих процессов отвечает директор соответствующего подразделения. После этого цели академических/административных подразделений должны быть конвертированы в индивидуальные цели (деятельность и мероприятия, которые должны осуществлять отдельные лица), и достижения в осуществлении целей регулярно наблюдаются и анализируются.

Самооценка факультетов/отделений и политика обеспечения качества

До сих пор всякая деятельность по обеспечению качества в университете завершалась институциональной оценкой и стратегическим планированием. Хотя деятельность по самооценке также проводилась на факультетском и индивидуальном уровнях, она, главным образом, сводилась к простому написанию бумаг и не вела к конкретным планам развития, которые можно отследить и откорректировать.

Следуя предложенной YöDEK модели, идет поиск креативных решений для эффективной самооценки и стратегического планирования, чтобы привести к устойчивому обеспечению качества на уровне отделений. Основные цели пилотного проекта, представленного в этом документе, следующие:

- a) децентрализация процесса самооценки и приспособление её к большинству конкретных процессов на уровне отделений;
- b) переинтерпретация системы самооценки через конкретные измерительные методы/показатели и затем выстраивание их по уровням;
- c) подготовка и осуществление планов деятельности с конкретными целями и показателями действия;
- d) преобразование институциональных целей в индивидуальные цели.

Этот пилотный проект осуществлялся Факультетом производственно-технического обучения. На факультете 20 представителей академического мира (2 профессора, 2 ассоциированных профессора, 7 ассистентов, 4 преподавателя, 5 помощников исследователей),

¹ Член Центрального Совета академической оценки и улучшения качества, университет Гази.

а также 442 студента (415 будущих бакалавров, 19 – магистров, а также 8 докторантов). Цели процесса были определены следующим образом. В свете институциональных характеристик и особенностей,

- a) провести факультетскую оценку (самооценку и оценку среды) приобретения знаний;
- b) определить результаты деятельности;
- c) получить и проанализировать результаты SWOT (анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз).

Факультетский процесс оценки состоит из:

- a) самооценки всей образовательной, исследовательской, административно-хозяйственной и управленческой деятельности, службы поддержки (обслуживания) и взаимоотношений.
- b) оценки окружающей среды – то есть тех внешних проблем, которые оказывают воздействие на факультет, но находятся вне его контроля.

Глава факультета назначил академическую комиссию по оценке и совершенствованию качества (ADEK), которой было вменено в обязанность проводить мероприятия, относящиеся к оцениванию, самостоятельно и независимо. Эта комиссия состояла из семи академических представителей (academics).

Учитывая контекст задачи, Совет факультета определил стадии продвижения процесса факультетского обеспечения качества (объединенного с некоторыми предварительно выполненными действиями):

1. Подготовка SWOT-анализа и создание соответствующих инструментов обратной связи;
2. Проведение текущей оценки;
3. Принятие стратегического плана, включая задание/контрольную цифру для каждой цели и показатели производительности, а также формирование соответствующих инструментов для непрерывной проверки и усовершенствования (опрос, измерение, анализ, улучшение);
4. Организация самооценки предметов на факультетском уровне;
5. Осуществление самооценки по 10-и основным категориям (YöDEK требует ежегодной институциональной оценки университетов, основанной на конкретно разработанных принципах).

Есть несколько предметов, подлежащих оценке, для каждой основной категории, по 5-балльной шкале (ожидаемое, ниже ожидаемого, намного ниже ожидаемого, выше ожидаемого, намного выше ожидаемого). Чтобы провести соответствующую идентификацию/интерпретацию, были определены несколько методов измерения/показателей для каждого предмета (они совершенствуются в дальнейшем процессе в течение нескольких последующих лет). Эти индикаторы/методы измерения делают возможной соответствующую оценку каждого предмета.

Однако числовая ценность порога «ожиданий» не может быть централизованно определена для всех предметов и/или показателей, поэтому интерпретацию следует оставить оценочным командам (evaluation teams). Рассматривая предыдущие стратегии и цели, упомянутые в этом стратегическом плане (где они есть), институциональные характеристики и особенности, а также официальную политику совета факультета, оценочные команды определяют уровень текущей ситуации для соответствующего предмета.

6. Исследования по оценке среды

Исследования по оценке среды проводятся отделением YöDEK, учитывая, помимо других, следующие критерии:

- национальные и международные обстоятельства в сфере высшего образования;
- новые обстоятельства, касающиеся выпускников;
- социальные обстоятельства и взаимоотношения с обществом;
- разработки в образовательных технологиях.

Онлайн инструменты, сформированные для помощи в самооценке и обмену знаниями

В то время как планировался процесс самооценки, факультеты также разрабатывали онлайн-инструменты, чтобы собирать информацию, связанную с процессом оценки. Эти инструменты таковы:

- академическая информационная система;
- база данных выпускников и информационная система;
- база данных самооценки;
- онлайн-студенческий форум.

Осуществление

Во время написания этой статьи ADEK завершил объединенный SWOT и самооценку предмета анализа. Он пересмотрел самооценку, анализируя предварительные результаты исполнения обязательств. Все результаты и оценки были затем обсуждены на нескольких заседаниях академических советов и приведены к итоговой форме вместе с оценками среды.

Итак, ADEK определил 10 стратегий, связанных с 24 целями, 35 под-целями и 71 показателем деятельности/методом измерения. В следующем году эти показатели будут измерены и проанализированы и, если выявятся негативные отклонения от ожидаемого уровня, будут приняты усовершенствованные планы или произойдет пересмотр целей.

Были также назначены координаторы студенческого и постдипломного образования (с определенными обязанностями и полномочиями, утвержденными академическим советом), и автономия ADEK была расширена, чтобы повысить его роль в процессах внутреннего контроля.

Разработка и осуществление совместной/объединенной магистерской программы

Франс де Рутер и Райнеке Смайлд¹ (Королевская Академия изобразительных искусств, дизайна, музыки и танца, Нидерланды)

Frans de Ruiter and Rineke Smilde (Royal Academy of Fine Arts, Design, Music and Dance, Netherlands)

Developing and Implementing a joint master programme

В качестве примера того, как разработка учебной программы основывается на креативных идеях или, точнее сказать, на креативности как таковой, будучи «ядром» академии изобразительных искусств, Королевская консерватория (часть Королевской академии изо-

¹ Председатель Совета управления Королевской Академии изобразительных искусств, дизайна, музыки и танца в Гааге, директор Академии творчества и сценического искусства в университете Лейдена.

бразительных искусств, дизайна, музыки и танца) Гааги представляет свою недавно начатую объединенную/совместную музыкальную магистерскую программу для новой аудитории и инновативной практики/ новаторского осуществления на практике. Пять учреждений высшего музыкального образования из четырех европейских стран участвуют в этой новой и новаторской программе: Лондонская школа музыки и драмы «Гилдхол»; Консерватория Принца Клауса в Гронингене (Нидерланды), Академия искусств Исландии; Школа музыки Университета прикладных наук в Ювяскюля (Финляндия) и Королевская Консерватория в Гааге.

Общий очерк

Музыкальная профессия претерпевает быстрые изменения. Карьера в музыке становится более гибкой и все более приобретает международный характер как никогда прежде. Музыканты все больше сотрудничают с представителями других видов искусств, оказываясь на пересечении разных сфер, в разной социальной среде и разном окружении. Сегодняшние музыканты должны быть способны работать в различных контекстах. Совместный магистр музыки для новых аудиторий и инновативной практики должен соответствовать этим требованиям. Студенты учатся разрабатывать и вести творческие проекты в многообразных художественных, общественных и кросс-секторальных средах, таким образом, создавая новые аудитории и развивая свои навыки руководства в несхожих художественных и социальных контекстах. Студенты, ориентирующиеся на магистерскую степень, должны иметь степень бакалавра в музыке. В центре программы находятся обязательные модули «исследование в ходе деятельности» (Action Research)¹ «лидерство и руководство» (Leading&Guiding), «сценическое искусство и коммуникации» (Performance & Communication) и «управление проектом и антрепренерство» (Project Management & Entrepreneurship), а также «менторство/наставничество» (Mentoring). Кроме того, студенты могут выбирать из многообразия вариантов подходящий им лично. Программа магистра сочетает обучение в «своем» институте с учёбой в партнерском институте за границей.

Информационный курс

Эта рассчитанная на два года магистерская программа имеет учебную нагрузку 120 ECTS и подразделена на 4 семестра. Студенты приобретают компетенции в обязательных модулях. Специализация возможна в трех различных сферах: «Ансамбли» (Ensembles)², «Практика сотрудничества»(Collaborative Practice)³ и «Межсекторная музыка (музыкальное оформление в разных сферах и контекстах)» (CrossSector Settings)⁴.

¹ Action Research имеет много различных толкований, но все они – вариации одной темы. Проще говоря, это «исследование в ходе действия». Люди определяют проблему, делают что-то, чтобы решить ее, смотрят, насколько успешны усилия, если нет – пытаются снова. От «обычной» деятельности по решению проблем Action Research отличается своей двунаправленностью: это решение некоторой практической проблемы, но одновременно и исследовательская деятельность (*Прим. переводчика*).

² Различные ансамбли музыкантов в любом стиле: классика, джаз, поп/рок, фолк, авангард и др., работающие в разных средах (аудиториях, контекстах).

³ Кросс-жанровые, кросс-культурные, находящиеся на пересечении разных видов искусства, транскультурные проекты.

⁴ Эта специализация предлагает обучение музыкантам, которые хотят быть активными в разных социальных контекстах (бизнес, здравоохранение, образовательные проекты). Много внимания уделяется конкретным навыкам адаптации к новым контекстам (*Прим. переводчика*): <http://www.jointmusicmasters.org/BeheerContentPagina.asp?id=218&menu=1>

Магистерская программа начинается с интенсивной летней школы, длящейся неделю, в одном из пяти вузов-партнеров, где студенты будут иметь возможность работать с некоторыми из тьюторов и менторов программы. Личное и профессиональное развитие студентов стоит в центре этой программы и является в большой степени tailor-made (специально приспособленным), где каждый студент имеет свой план персонального развития, составленный вместе с ментором. Это включает выбор института-партнера, где студент будет учиться в течение второго семестра или его магистерскую программу, подходящую личному маршруту студента, модули по выбору, а также детали, относящиеся к «планам профессиональной интеграции», которые каждый студент выработает в течение второго года в сотрудничестве с внешним партнером.

Наставничество и руководство индивидуальным развитием

Наставничество (mentoring) – это основа «объединенной музыкальной магистерской программы для новых аудиторий и инновативной практики», и студенты получают наставничество в ходе всей программы, рассчитанной на два года. Важные цели этого модуля – развитие у студентов навыков критического мышления и саморефлексии, сотрудничества и способности к осмыслению разных контекстов и ролей. Кроме того, студенты развивают в себе способность планировать, действовать и размышлять в производственном цикле. Как таковое, наставничество тесно связано с исследованием в ходе деятельности (Action Research).

Обеспечение качества

Разработана межинституциональная объединенная система внутреннего обеспечения качества, которая будет использоваться параллельно с внутренними системами институтов.

Обеспечение качества не рассматривается как бюрократическая система, заглушающая критику, но как интегральная часть учебного процесса для всех вовлеченных в него: студентов, тьюторов, менторов, руководителей программы. Процесс пересмотра (re-examination) различных шагов и фаз в программе начинается прямо с процедуры приема (admission), которая заметно отличается от обычно практикуемых.

Процедура приема состоит из двух шагов. Претенденты посылают заявление (letter of motivation)/план своих занятий (study plan)/, резюме и DVD, чтобы продемонстрировать их художественные навыки. Максимум 15 студентов входят в список (short list) на первом раунде, потом будет второй раунд, который состоит из двух частей. В ходе семинара/мастер-класса (workshop) кандидаты демонстрируют десятиминутную работу на своем инструменте или представляют сочинения, а также принимают участие в творческом семинаре и заданию по сотрудничеству, где проверяются общие навыки, навыки сотрудничества и импровизации. В ходе собеседования кандидат 10 минут рассказывает о том, чему он хотел бы научиться (study plan), и затем 30 минут длится беседа на эту тему. Максимум 7 кандидатов могут пройти второй тур. Особенно жестким является второй тур в высшем музыкальном образовании.

После того как студенты прошли вступительный экзамен, в некоторых случаях требуется обратная связь от них. При принятии (непринятии) студенты высказываются о степени удовлетворенности по поводу процедуры поступления. После зачисления на программу обучения, их удовлетворенность отслеживается снова как на уровне индивидуальных модулей, так и на уровне программы в целом. В основном обратная связь от студентов осуществляется в электронном виде (через анкеты/опросники). Обратная связь от преподавателей предусматривается не только при помощи опросника, но и путем «меню» вопро-

сов, которые могут быть использованы программным координатором на встрече с преподавателями. Также разработаны анкеты/опросники для тех, кто «рано уходит» (отсеивается), и для бывших питомцев на третьем и пятом годах после окончания образовательной программы объединенного магистра.

В программе объединенного магистра используется еще одна форма обеспечения качества – непрерывный процесс наставничества (mentoring). За семестр студенты имеют 12 часов общения с ментором и их коллегами по обучению (peer-students). Разумеется, что этот процесс наставничества дает руководству программы представления о трудностях и возможных проблемах повседневного обучения. Результаты этого непрерывного процесса обеспечения качества будут использованы для совершенствования обязательных модулей и инкорпорированы в наставническую программу как часть процесса обучения студентов.

Обеспечение качества происходит не только посредством интроспекции (внутреннего наблюдения), но также через предоставление возможности внешним заинтересованным лицам ближе знакомиться с программой и ее результатами. Внешние заинтересованные лица играют важную роль в оценивании. Некоторые приглашаются в качестве «оценщиков» на студенческие презентации, в частности, презентации проектов интеграции в профессию.

Наконец, принимается в расчет удовлетворенность общества в целом – посредством сбора и документирования реакции в средствах массовой информации.

В конечном счете обеспечение качества имеет место на двух уровнях: каждый вуз поддерживает собственную систему обеспечения качества, а программа сотрудничества «поставляет» дополнительный «слой» общих гарантий качества. В (контекст-базированной) оценке преподаватели из партнерских институтов выступают наряду с профессиональными экспертами, с которыми студенты сотрудничают в проекте профессиональной интеграции, как экзаменаторы.

Пилотный проект 2008–2009

Эта объединенная программа (объединенная музыкальная магистерская программа для новых аудиторий и инновативной практики, Joint Music Maser NAIP (Master's programme for New Audiencies and Innovative Practice) стартует в сентябре 2009. Она была протестирована в пилотном варианте, который запущен в сентябре 2008. После процедуры принятия студентов, в которой 11 кандидатов боролись за 7 вакансий, отобраны 6 студентов, чтобы быть зачисленными в пилотный проект Королевской консерватории. Это учебное заведение предлагает три обязательных модуля («Сценическая деятельность и коммуникации», «Лидерство и руководство»¹ и «Управление проектом и антрепренерство»), а также два модуля по выбору. Кроме того, студентам позволяется выбирать предметы из множества элективов и уроков, которые даются в учебном заведении, включая индивидуальные уроки с тьюторами на магистерском уровне. Однако часть программы, касающаяся обмена студентами (зарубежного), в этом пилотном году реализована не будет.

Состояние дел программы (на 1 января 2009)

Шесть студентов зачислены в пилотный проект программы «объединенные магистры музыки» после отборочной процедуры, которая состояла из интервью/собеседования, где нужно было представить письменное заявление и «учебный план» (study plan). Некоторые студенты (те, кто не окончил Королевскую консерваторию) также предоставляли DVD, чтобы продемонстрировать их исполнительские навыки.

¹ Подготовка не только профессионала, но и руководителя (*Прим. переводчика*).

Курс, начавшийся пилотированием модуля «сценическое искусство и коммуникация» в сентябре, включал ряд еженедельных занятий по три часа, а также неделю интенсивных семинаров/мастер-классов, проводимых Тимом Штайнером, гостем-тьютором из Школы музыки и драмы «Гилдхолл» в Лондоне. Затем вступил в игру модуль «лидерство и руководство».

В начале ноября пять студентов прибыли в Центр искусств в Утрехте, чтобы вести семинары/мастер-классы с двумя подготовительными группами (pre-drama school students). Эти мастер-классы результировались в презентацию двух мини-опер, созданных учащимися в декабре. В настоящее время студенты готовят образовательный проект (в сотрудничестве с труппой датской оперы), с участием молодежи из весьма разных по культуре районов Гааги, а также проекты, организованные департаментом образования Concertgebouw¹ в Амстердаме.

Тем временем студенты программы объединенных магистров начали регистрировать свои проекты для модуля «сценическое искусство и коммуникация». Во втором семестре будут запущены выборный модуль африканской музыки и обязательный модуль «управление проектом и антрепренерство».

Программы обучения в течение всей жизни и расширение информационной грамотности

Сигран Магнусдоттир² (Университет Акурейри, Исландия)

Sigrun Magnusdottir (University of Akureyri, Iceland)

Adapting to the needs of lifelong learning through enhancing information literacy

Университет Акурейри (UNAK) в Исландии был создан в 1986 г. и имеет 1400 студентов на трех факультетах: факультет наук о здоровье, факультет бизнеса и науки и факультет гуманитарных и социальных наук. Стоит также отметить, что в UNAK треть студентов пользуется дистанционным обучением. Число изучаемых программ – 22: 16 бакалаврского и 6 – магистерского уровней.

В UNAK целью преподавания и обучения информационных компетенций (information literacy – IL) является обеспечение того, чтобы студенты стали информационно грамотными в ходе их обучения и, таким образом, приобрели навыки для обучения в течение всей жизни. Существует ряд определений термина «информационная грамотность». Тот, который мы используем (взят из Ассоциации американских библиотек, Президентский комитет по информационной грамотности, Итоговый доклад, Чикаго: Ассоциация американских библиотек, 1989³), утверждает, что «чтобы быть информационно грамотным, человек должен быть способен распознать, когда информация нужна, и иметь способность найти её, оценить и эффективно использовать».

Далее в докладе утверждается, что информационно грамотный человек знает, как приобрести информацию, но также важно, чтобы он был способен использовать это знание в будущем. Навыки информационной грамотности облегчают дальнейшее обучение и вносят свой вклад в обучение на протяжении всей жизни.

¹ Концертный зал в Амстердаме, Нидерланды. Буквально переводится с датского как «Здание, построенное для концертов». Из-за своей акустики рассматривается как один из лучших концертных залов в мире (Прим. переводчика).

² Директор Управления по качеству, университет Акурейри.

³ <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>

Цель преподавания и обучения информационной грамотности – ознакомить студентов с информационными источниками как в цифровой, так и в печатной формах и научить их, как использовать ту и другую в ходе их университетских занятий и в дальнейшей карьере. Акцент ставится на обучении студентов навыкам информационного поиска, умению оценить качество информационных источников, к которым они обращаются, и использованию их систематически и профессиональным образом.

Помимо занятий по информационной грамотности в связи с конкретными курсами, предлагаются практические упражнения по использованию конкретных баз данных, а также программы для студентов, которые хотят получить более глубокие знания или освежить свои навыки перед началом работы над итоговой диссертацией.

Кто вовлечен?

Все студенты университета получают теоретические знания и практическую подготовку в сфере информационной грамотности в начале их учебы как часть академических навыков. По мере продвижения обучения они также приобретают знания и навыки информационной грамотности в ходе курсов, которые выбираются по совету работников библиотеки и преподавателей. Преподавателям, интересующимся сотрудничеством с библиотеками, советуют контактировать с библиотечным персоналом, но также важно, чтобы библиотекари сами проявляли активность, брали инициативу в свои руки и контактировали с преподавателями, начиная и развивая таким образом сотрудничество.

Следует добиться, чтобы хотя бы один курс в год для каждого студента был связан с обучением информационной грамотности. Мы подходим все ближе к достижению этой цели, но пока еще она не достигнута. Для студентов, которые выбрали предметы специализации в ходе второго или третьего годов обучения, преподавание сосредоточено на специальных базах данных и информационном поиске внутри специализированных областей исследований. Преподавание на третьем-четвертом годах обучения нацелено на подготовку студентов к написанию итоговой диссертационной работы.

Интересно отметить, что преподаватели часто пребывают в одной аудитории со своими студентами, поскольку приемы информационного поиска, нужные для эффективного поиска в базах данных, неизвестны многим из них, особенно лицам старшего возраста. Приемы поиска постоянно меняются, и к базам данных добавляются новые особенно, так что преподавателям приходится обновлять свои навыки регулярно.

Возникающие проблемы

Обучение информационной/компьютерной грамотности в UNAK в целом было успешным, хотя мы хотели бы видеть его интегрированным на втором году обучения в большее число программ, а также оно призвано стать частью всех программ на степень магистра.

1. Было проблемой добиться того, чтобы обучение компьютерной грамотности стало неотъемлемой составляющей образовательного процесса на первом году пребывания в университете. Это заняло время, но сейчас компьютерный компонент является частью обучения академическим навыкам, которое обязательно для всех студентов первого курса.

Библиотекари первоначально должны были использовать их личные контакты с преподавателями, но поскольку другие преподаватели слышали, как важно и успешно преподавание компьютерной грамотности и как много оно значит при поиске студентами работы, они сами все чаще стали просить работников библиотеки сотрудничать с ними в этом важном деле.

С самого начала было ясно, что обучение компьютерной грамотности – это обязанность университета и часть его услуг академическому сообществу, так что факультеты не должны были дополнительно их оплачивать. Таким образом остается вопрос, требующий ответа: было ли бы осуществление обучения компьютерной грамотности столь же успешным, если бы факультеты должны были платить библиотекам из своих средств.

2. Важно, что преподавание компьютерной грамотности является частью образовательного процесса и что библиотекари ставят оценки за отдельные задания либо «принимают зачеты» по типу «сдано – не сдано». Дело в том, что студенты уделяют больше внимания и лучше учат материал, если им ставят оценки и если они могут использовать вновь приобретенные навыки и поисковые результаты, чтобы лучше выполнить именно то задание, над которым они работают в настоящее время.

У библиотекарей не было возможности ставить оценки на всех курсах обучения за последние два года из-за нехватки персонала в библиотеках, поскольку оценивание занимает слишком много времени. Однако важно сделать в этом плане как можно больше в ближайшем будущем. Преподаватели уже понимают, как это важно, и в некоторых случаях начинают оценивать знания студентов по компьютерной грамотности сами, если библиотекари не находят такой возможности.

3. Не без нашей помощи компьютерная грамотность стала одним из важнейших навыков на всех трех уровнях/циклах Национальной структуры квалификаций (NQF), разработанной в Министерстве культуры, образования и науки Исландии. Было очень важно включить ее туда, поскольку это поможет сделать обучение компьютерной грамотности составной частью обязательных курсов, предпочтительно меняющихся раз в 3–5 лет, которые студенты проходят по программам на степени бакалавра и магистра.

Важно определить критерий компьютерной грамотности при пересмотре NQF и попытаться сделать формулировку после ее пересмотра еще более сильной. Все академические библиотеки в Исландии сотрудничали годами по столь важным вопросам, и в результате их общих усилий и с учетом того, как важна компьютерная грамотность для обучения в течение всей жизни, преподавание ее, надо надеяться, будет успешным.

Программа «Студенты как партнеры», где особое внимание уделяется PASS (Peer Assisted Study Scheme)

Луиза Уэлсли¹ (Университет Манчестера, Соединенное Королевство)

Louise Walmsley (University of Manchester, UK)

Students as Partners' programme with particular reference to PASS

Студенты в университете Манчестера имеют возможность давать отзывы о своём обучении и вообще о студенческих делах посредством анкеты на уровне подразделов и программ, через программные инструменты вроде учебных логов (learning logs²) или использование обучения, основанного на исследовании (enquiry-based learning), а также на регулярных встречах с консультантами по учебным вопросам (academic advisers). Однако университет Манчестера реализует программу под названием «Студенты как партнеры», которая поддерживает и облегчает деятельность самих студентов, поощряя их осуществ-

¹ Вице-президент по педагогическим вопросам, Высший технический институт.

² «Учебный лог» – что-то вроде личного сайта, где ведутся различные учебные записи, задаются вопросы тьютору по мере их возникновения, излагаются размышления и т.д. (Прим. переводчика).

лять целостный подход к своему обучению и развитию, сосредотачиваясь на коллективном студенческом опыте и признавая возможности обучения не только заключенные внутри самой образовательной программы, но и существующие помимо учебного расписания (co-curricular learning opportunities). Цели программы таковы:

- вовлекать студентов в «партнерскую» деятельность, в оказание помощи другим (коллегам по обучению) в освоении программ высшего образования;
- развивать и поддерживать самостоятельность в обучении;
- привлекать студентов к улучшению и развитию образовательных программ (curriculum feedback).

Программа имеет две взаимодополняющие схемы для «поддержки друг друга» (peer support): «наставничество равных» (Peer mentoring) и PASS (Помощь в обучении от коллег по обучению: Peer Assisted Study Scheme). «Наставничество равных» – это неформальная сеть социальной поддержки студентов, которая облегчает общую ориентацию и социализацию новичков в первые недели первого года обучения. Деятельность «Наставничества равных» может продолжаться и в течение всего года, чтобы поощрять «чувство локтя» («a greater sense of community») внутри дисциплины и направления. «Помощь в обучении от коллег по обучению» (PASS) имеет место там, где студенты старших курсов помогают группам студентов-младшекурсников рефлексировать по поводу их учебы и разрабатывать стратегии обучения и познания. Занятия проходят на регулярной и добровольной основе, таким образом, давая возможность студентам в неформальной обстановке доброжелательной групповой ситуации повторить материал из трудных для усвоения разделов. Они проникнуты духом сотрудничества и активного познания, основанного на дискуссиях, размышлениях и взаимодействии.

Обе схемы работают с 1995 года и могут взаимно перекрывать одна другую, хотя и не сливаются воедино, имея собственные характерные черты. Все схемы связаны с какой-нибудь учебной дисциплиной и осуществляются студентами, несущими ответственность за свою схему и имеющими доступ к центральному и факультетскому преподавательскому составу в целях поддержки, руководства, оценки и распространения. Такое обучение может наилучшим образом соответствовать потребностям студентов, поскольку эти потребности наиболее эффективно определяются теми, кто вовлечен в ситуацию.

Цель PASS:

- оказать поддержку студентам-первокурсникам посредством совместного размышления и исследовательских дискуссий;
- способствовать расширению учебного опыта и личного развития лидеров PASS;
- улучшить академическую успеваемость и достижения, а также повысить качество общего овладения учебным материалом;
- обеспечить добавочный механизм коммуникации и обратной связи между преподавательским составом и студентами.

Этот подход суммируется следующим образом:

- расширение возможностей обучения через помощь студентов друг другу;
- обучение студентов-лидеров тому, как облегчить учебные занятия/сессии для младшекурсников;

- позиционирование PASS как дела добровольного и нацеленного на предложение дружеской помощи студентам;
- содействие успешной адаптации новичков в стенах университета;
- усовершенствование учебных навыков студентов;
- углубление их понимания изучаемого материала посредством сотрудничества в познавательном процессе;
- содействие осознанию обучающимися направленности программы и их представлений о том, что она должна дать;
- обмен собственным опытом лидеров PASS в части освоения материала курса, организация соответствующего обсуждения, не преследующего цели «переучивания» своих подопечных.

Мы уверены, что PASS обогащает учебный опыт и улучшает академическую успеваемость как первокурсников, так и лидеров PASS. Регулярно посещающие занятия программы имеют в среднем более высокие оценки, вдвое уменьшается число провалов на экзаменах (*twofold reduction in fail rate*) и втрое вырастает число высоких оценок. (Фостер и Кэри, 2007). Также важно отметить предположение исследователей о том, что в программе участвуют студенты с разными академическими способностями, и это дает возможность поддержать слабых, улучшая их успеваемость, а не просто выявить учебные затруднения.

Кто участвует?

Схема PASS был впервые введена в университете в 1995 году для дисциплины «химия» с целью улучшения усвоения материала и повышения академической успеваемости. С тех пор программа получила широкое распространение и теперь действует в 14 дисциплинах (механический инжиниринг, математика, компьютерные науки, авиационно-космическая промышленность, химия, науки о жизни, гражданское строительство, химическое машиностроение, сопротивление материалов, экономика, музыка, изучение Ближнего Востока, эконометрика и психология) с привлечением более чем 400 студентов-лидеров, оказывающих поддержку более чем 200-м первокурсников. Ключевая часть университетской стратегии – предложение обучения высокого качества в области стратегически важных и актуальных предметов. Это также центральный компонент формирующейся университетской стратегии индивидуального обучения. Университет берет на себя обязательства распространять использование PASS на новые дисциплины и программы, пробуя вертикальное распространение с целью увеличения выгоды для старшекурсников, а также исследовать, как PASS может развиваться в онлайн-среде.

В мае 2008 года мы вели работу по созданию и продвижению национального семинара PASS и привлекли 32 внешних участника, демонстрирующих интерес к модели, с разных концов Соединенного Королевства. В дополнение к этому университет недавно стал Национальным Центром PASS в Соединенном Королевстве и будет оказывать поддержку и обучение другим высшим учебным заведениям, стремящимся осуществить подобные схемы/программы.

PASS внедряется в существующую программу «Студенты как партнеры», которая координируется Службой поддержки преподавания и обучения. Эта программа стала интегрированной и хорошо построенной программой деятельности, обогащающей студенческий опыт и поддерживающей стратегические цели высших учебных заведений. Её дея-

тельность управляется и патронируется двумя постоянными членами преподавательского состава, которые обеспечивают обучение, экспертные знания и консультирование. Вдобавок к этому ежегодно к сотрудничеству привлекаются находящиеся в творческом отпуске преподаватели и научные сотрудники (sabbatical interns) с четырех факультетов, чтобы стимулировать активность на уровне дисциплин/программ.

Возникающие проблемы

Преимущества введения PASS значительны, но они требуют большой приверженности и энтузиазма как от академического, так и административного персонала (на различных уровнях), а также от студентов, чтобы осуществлять и внедрять программу на уровнях отдельных дисциплин и высшего учебного заведения в целом.

Наиболее явными проблемами при введении PASS являются составление расписания и заказ аудиторий. Чтобы программа проходила успешно, занятия должны осуществляться в перерывах («окнах») между лекциями, но найти такое «окно», когда студенты старших и младших курсов одновременно оказывались бы незанятыми, не всегда легко. Это требует тесного контакта и взаимопонимания с административным персоналом данной дисциплины.

К набору лидеров PASS можно подходить разными путями, и к этому надо отнестись серьезно. В университете Манчестера мы используем студенческих волонтеров и таким образом даем возможность проявить себя всем студентам, а также проводим семинары «Чего можно ожидать от PASS?» для всех интересующихся еще до того, как они начнут посещать требуемые программы.

Преподавательский состав, который будет оказывать помощь студентам, должен быть выявлен и подготовлен. Опять же здесь возможны различные подходы, но в большинстве вузов, использующих PASS, существует централизованная поддержка и координация действий.

Деятели, стремящиеся осуществить программу PASS, должны быть достаточно мудрыми, чтобы не изобретать колесо, но использовать все имеющееся богатство знаний и учиться на ошибках. Практика, ресурсы и научные исследования собираются и распространяются через Международный Центр дополнительного обучения (находится в университете Миссури, Канзас Сити) и Национальные Центры, которые обеспечивают обучение и консультации учебным заведениям и дисциплинам. Всякий, кто стремится внедрить программу, должен пройти обучение как супервайзер, что является требованием для лидеров, обучающих студентов.

Признавая ценность PASS, часто впадают в искушение попытаться внедрить программу побыстрее. Настоятельный совет: уделить должное время консультациям со студентами и преподавательским персоналом. Отведя целый семестр обсуждению со студентами и преподавателями вопроса, как определить сложные компоненты модуля или курса и распознать, каким образом схема PASS может быть эффективно использована, вы поймете, что это и есть необходимый срок. Важно также обеспечить, чтобы вся команда преподавателей понимала, что это за модель, и одобряла ее введение, так чтобы они подчеркивали важность первого года посещения. Этого следует добиваться через организацию семинаров для обучения персонала, прежде чем начинать внедрение программы.

Мы также уверены, что жизненно важными являются поддержка ключевого персонала, включая высшие должности институционального уровня и внутренняя связь с институциональными стратегиями преподавания и обучения.

***NVAO: Введение, развитие и осуществление новой фазы
в системе аккредитации в Нидерландах и Фландрии***

Линдерт Клаассен¹

Leendert J. Klaassen

*NVAO: Introducing, developing and implementing a new phase
in the accreditation system in the Netherlands and Flanders*

Контекст

Высшие учебные заведения действуют в социальном окружении, которое становится все более сложным. Им нужно выполнять широкие, разнообразные задачи, от них требуется, чтобы они все лучше соответствовали возрастающим количественным и качественным ожиданиям. Вдобавок разворачивается международная конкуренция, подталкиваемая глобальными рейтингами, которым в определенных кругах уделяется очень большое внимание. В результате вовлеченные заинтересованные лица (такие как студенты и профессиональный сектор), а также национальное правительство и политики рассматривают вузы все более критически. Таким образом, высшие учебные заведения сталкиваются с областью напряженности между институциональной автономией, отчетностью, требуемой социальным окружением и присутствием (или отсутствием) публичного доверия. В то время как вузы больше всего и в первую очередь обращают внимание на свою автономию, подчеркивая, что им нужна уверенность в качестве того, что они предлагают студентам (в некоторых случаях основанная на вековой истории), заинтересованные лица настаивают на том, что приоритетом является отчетность, в частности, из-за больших сумм общественных ресурсов, выделяемых на высшее образование. В некоторых кругах, стало быть, «должная подозрительность» берет верх над «заслуженным доверием».

Непрерывное развитие правительственной политики в Нидерландах и Фландрии

Важным соображением в свете вышеуказанных тенденций является один из принципов правительства Дании, формулируемый при создании правительственной коалиции в 2007:

«Мы дадим образовательным учреждениям большие возможности для реализации их собственных взглядов на образование, которое они предлагают, доверяя профессионалам, делая не столь жесткими правила и регулирование, а также ослабляя надзор». Таким образом, «заслуженное доверие» стало одним из ключевых понятий в дальнейшем развитии системы надзора и, следовательно, аккредитационной системы: больше внимания роли профессионалов, преподавателей; ослабление бремени бюрократических правил и регуляций; уменьшение «бумажной работы» в системе. В аккредитационной практике это было особенно важно ввиду того факта, что к 2010 году все программы Нидерландов должны были быть аккредитованы в первом раунде системы. Во Фландрии эта цель будет достигнута к 2013. К тому времени все существующие на тот момент программы, как предполагается, будут соответствовать общим требованиям качества. Теперь, когда это общее качество поддерживается, нам нужно создать возможность для институтов и профессионалов сосредоточиться на существенном улучшении качества. Еще одной причиной для продолжения развития аккредитационной системы было убеждение, что ценность (добавленная стоимость) второго, неизменного аккредитационного раунда пришла бы в противоречие с (финансовым и административным) бременем, которое она должна нести. Хотя Фландрия отстает на несколько лет и не завершит первый раунд аккредитационной системы до 2013 года, фламандское прави-

¹ Член Совета NVAO.

тельство начало разработку политики для следующей фазы системы аккредитации, отчасти, подталкиваемое убеждением, что дальнейшее расхождение существенных элементов в двух аккредитационных системах нежелательно. Тем не менее, во Фландрии первый раунд тоже будет первоначально завершен в целом в соответствии с существующей системой. Этот подход, выбранный для новой фазы аккредитационной системы, коротко может быть описан следующим тезисом: аккредитация должна стать процессом, который одновременно сохраняет общее качество и способствует улучшению качества. Вот что сделано, чтобы измерить обеспечение качества: решительное вмешательство там, где необходимо, и расширение возможностей там, где доверие заслужено. Таким образом будет создан новый баланс между отчетностью, улучшением качества и доверием.

Краткий очерк новой системы

NVAO (Нидерландско-Фламандская организация по аккредитации) разработала следующую фазу аккредитационной системы во взаимодействии с правительством / руководством и заинтересованными сторонами, основанную на следующих отправных пунктах:

1. Внешняя независимая оценка качества образования, обеспечиваемая (на уровне программы) средствами экспертной оценки как ядро системы.
2. Ослабление административного давления.
3. Никакого наложения/частичного совпадения/дублирования с другими формами надзора и контроля.
4. Непрерывное улучшение качества за счет большего внимания содержанию образования, повышения роли преподавателей, культивирования представлений о многообразии проявлений качества (за пределами общих представлений о качестве), а также все большего акцента на «результатах обучения».

Методологические выборы для двух маршрутов:

1. Сочетание оценки качества на институциональном уровне (на добровольной основе) и аккредитации программ на основе ограниченного оценивания.
2. Оценка уровня программы только средствами экстенсивной/широкой оценки «старого стиля».

Ключевым вопросом в первоначальной структуре аккредитации, которая разрабатывалась специально для добровольного институционального аудита, будет следующий: контролирует ли вуз программы, которые он предлагает? Этот ключевой вопрос будет переведен в шесть стандартов, которые должны быть оценены участниками аудита. Они могут быть подытожены следующим образом:

1. Имеет ли институт хорошо обоснованную общую точку зрения на качество его программ?
2. Какую политику /линию поведения осуществляет институт, и какие ресурсы он привлекает для этой цели?
3. Как он отслеживает свой прогресс?
4. Каких результатов он достигает?
5. Каковы критерии улучшения/мероприятия по улучшению?
6. Кто отвечает за осуществление мероприятий по улучшению качества?

Оценивание само по себе будет состоять из «критической саморефлексии / самоотчета», осуществляемого вузом и изучаемого участниками аудита, которые завершат общую

картину гарантии качества вуза путем посещения объекта или различных проверок. Вышеуказанные стандарты, взятые вместе, дадут полную картину, позволяющую группе экспертов оценить качество на институциональном уровне. Позитивный или негативный отзывы по различным стандартам фактически результируются в хорошо обоснованное итоговое заключение в отношении институционального аудита по шкале из трех пунктов: доверие, условное доверие, отсутствие доверия. Это итоговое заключение является решающим для вопроса о том, должна ли быть аккредитация программ основана на ограниченной или экстенсивной программе оценки.

Статус «заслуженного доверия» открыт институтам, которые получили позитивный отзыв (доверие) относительно их системы обеспечения качества и ее функционирования. Предполагается, что они контролируют качество своих образовательных программ. В таких ситуациях ограниченная оценка программы будет достаточной. Эта ограниченная программная оценка подразумевает обсуждение отчета самооценки, проведенной самим институтом, внешними, независимыми профессионалами, экспертами по содержанию программы, достигнутым результатам и целям программы. «Ограниченность» состоит в том, что опускаются все аспекты, которые, как предполагается, охвачены институциональным аудитом. В результате остаются три вопроса, которые переводятся в стандарты, оцениваемые экспертами:

1. На что программа нацелена (т.е. на какие предполагаемые результаты)?
2. Как программа намерена осуществлять свои цели?
3. Какие результаты программа обеспечивает (достигнутые результаты обучения)?

Положение вещей/отзывы оценочной комиссии могут быть определены следующим образом:

- Общее качество: качество, которое может разумно ожидаться от программы бакалавра или магистра на международном уровне.
- Недостаточно: программа не соответствует общим требованиям качества.
- Достаточно: программа соответствует общим требованиям качества.
- Хорошо: программа превосходит общий уровень качества.
- Отлично: программа намного превосходит общий уровень качества и может служить как ролевая модель для других соответствующих программ.

Осуществление/внедрение

Жизненно важная связь между разработкой и введением следующей фазы системы аккредитации подразумевает осуществление значительного числа пилотных проектов. Они касаются в основном двух новых инструментов, которые будут введены: вузовский аудит и ограниченная оценка программы. Пилотные проекты призваны выявить, способны ли эти новые инструменты, процедуры и стандарты, которые они охватывают, дать надлежащую картину качества полученного образования. Акцент ставится одновременно на процессах, подразумеваемых в обеспечении качества на институциональном уровне (контролирует ли совет института качество предложенных программ?) и на влиянии ограниченного оценивания программ на сохранение качества содержания образования на уровне вуза. Еще один важный вопрос, на который нужно ответить в пилотных проектах, относится к ослаблению (или укреплению?) бюрократического бремени, связанного с новой процедурой.

Пилотные проекты осуществляются шестью сильно различающимися институтами Нидерландов: исследовательскими университетами и университетами прикладных наук,

имеющими одно направление и имеющими широкую базу, большими и малыми, публично финансируемыми и частными. Кроме того, есть три вуза во Фландрии, вовлеченных в пилотные проекты, также различные по составу. Во второй половине 2008 года все эти вузы провели так называемую «критическую саморефлексию/самоотчет», который формирует основу для вузовского/институционального аудита. В ноябре и декабре 2008 года команды аудиторов, специально сформированные для этих пилотных проектов и возглавляемые опытными, авторитетными администраторами из сектора высшего образования, посетили учебные заведения и представили свои отзывы на основе стандартов, описанных выше. Отзывы ранжировались от «доверия» (пять раз) до «условного доверия» (четыре раза). Большинство из команд аудита состояли из пяти членов, секретаря и координатора процесса. Кроме того, NVAO потребовала от Инспектората образования обеспечить наблюдателя, чтобы гарантировать независимую оценку аудита. В первые несколько месяцев 2009 года за институциональным аудитом последуют пилотные проекты ограниченной оценки программ. Последние пилотные проекты не были завершены к тому времени, когда готовился данный доклад; это означает, что данных по результатам пока нет.

Оценка

Когда этот доклад готовился, выводы оценки вузовского аудита были доступны только в ограниченном количестве. Инспекторат образования опубликует результаты в первую неделю февраля 2009 года. Однако команды аудита и оцениваемые вузы предоставили NVAO свои первые впечатления. Эти отклики ранжируются от просто положительных до полных энтузиазма. Составление критического самоотчета рассматривается как информационный процесс. Предполагается, что аудит – хороший способ достижения обоснованного суждения о системе обеспечения качества вуза. Это оправдывает высокие ожидания по отношению к остальным пилотным проектам. Очевидно, это не заменяет нам уроков, получаемых из опыта. Из наблюдений NVAO напрашиваются некоторые выводы, которые, вероятно, приведут к адаптации/приспособлению процедур.

Отдельные из этих используемых стандартов имеют сходные элементы и кажутся частично перекрывающимися друг друга. Рассматривается сочетание этих стандартов.

Комиссии субъективны в своей интерпретации и применении шкалы из трех пунктов «доверие – условное доверие – отсутствие доверия». Поэтому они стремятся избегать отзыва «отсутствие доверия». В похожих ситуациях два разных отзыва используются по-разному. Это нежелательно для суждений, которые могут иметь правовые последствия, и следует провести проверку равенства и консистентности/ последовательности в согласии с законом в интересах и с точки зрения равного обращения с вузами. Мы должны искать более объективные и точные формулировки для отзывов, не теряя из виду сущность принципа «заслуженного доверия».

В отношении состава команд аудита особое внимание должно быть уделено обучению глав команд и их членов. Иногда члены команды аудита дают весьма обтекаемые формулировки, недостаточно ясные и точные отзывы, испытывают колебания, когда нужно сказать, что доверие отсутствует. Члены команды аудита должны осознавать, что смысл аудита – в честном, независимом и ясно сформулированном отзыве.

Выводы

Нидерланды и Фландрия предприняли первые шаги в направлении следующей фазы в аккредитации системы, которая менее бюрократична и предлагает профессионалам

больше возможностей для обсуждения «реального содержания» образования и «реального качества» с коллегами. Кроме того, новая система фокусируется больше на поддержании постоянной культуры качества в вузах. В такой культуре качества, по определению, существует потребность и возможность для желаемой саморефлексии. На следующей фазе от вузов будет требоваться составление критического самоотчета для институционального аудита и подготовка отчетов самооценки для оценки программы, что даст им хорошую возможность сверять их с отзывами независимых экспертов. Если, сверх того, это сможет ослабить бюрократическую составляющую и привести к росту креативности всех заинтересованных сторон, то мы будем правы в том, что смотрим в будущее (следующую фазу системы аккредитации Нидерландов и Фландрии) с «заслуживающим того доверием».

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.4. ОБЗОР МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В ЕВРОПЕ

ХОВАРД ДЭВИС

HOWARD DAVIES

SURVEY OF MASTER DEGREES IN EUROPE

*[http://www.eua.be/
fileadmin/user_upload/files/Publications/
EUA_Survey_Of_Master_Degrees_In_
Europe_FINAL_www.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Survey_Of_Master_Degrees_In_Europe_FINAL_www.pdf)* Предисловие

Настоящий доклад опубликован в важный момент для университетов Европы. Сегодня, после десяти лет обсуждения и реализации политики, контуры Европейского пространства высшего образования четко видны. В то же время высшие учебные заведения должны своим авторитетом поддержать все усилия по преодолению последствий глобального экономического кризиса.

Важная роль в этом принадлежит квалификации магистра. Это наиболее многогранная квалификация, без нее невозможна устойчивая реализация инновационного и исследовательского потенциала Европы. Она обеспечивает высокий уровень навыков, требуемых экономикой знаний. Интегрированная во всеобъемлющую концепцию образования в течение жизни, квалификация магистра демонстрирует, насколько гибкими и инклюзивными могут быть университеты.

Даже ориентированное на потребности Европы, магистерское обучение привлекает студентов из всех уголков мира. Огромный массив предлагаемых Европой магистерских и совместных магистерских квалификаций стал успешной платформой для глобального диалога. И этим следует гордиться.

В то же время магистерское обучение ставит определенные задачи перед Болонским процессом, который должен рассмотреть, как лучше продемонстрировать эффективность этого цикла перед национальными правительствами, поскольку они должны сделать ясными и четкими положения и функции магистерского уровня в национальных структурах квалификаций и направить человеческие и финансовые ресурсы на то, чтобы квалификация магистра еще более отвечала социальным потребностям и индивидуальным устремлениям.

EUA надеется, что данный доклад внесет позитивный вклад в эти дебаты.

Георг Винклер

Президент Европейской ассоциации университетов

Благодарности

Европейская ассоциация университетов выражает глубокую признательность за активную поддержку национальным конференциям ректоров, вузам, а также целому ряду других учреждений и частных лиц. В частности, она благодарит всех преподавателей и ученых, администраторов высшего образования, работодателей и студентов, которые нашли время, чтобы ответить на он-лайновую анкету или обсудить соответствующие вопросы с экспертами EUA в ходе их инспекционных посещений. Без их готовности откровенно говорить о ситуации «на местах» и предоставленной ими возможности распространить их наблюдения на европейский контекст настоящий документ был бы лишен глубины и ценности.

Автор хотел бы также поблагодарить поименованных в приложении членов группы и национальных экспертов, чья работа недостаточно заметная в окончательном варианте доклада, была необходима для его написания. Их вклад в подготовку документа был чрезвычайно ценен.

Автор особо благодарит Майкла Гэбела, Йонну Корхонен, Ханне Шмидт и Лесли Уилсона, Генерального секретаря EUA, за неизменно благожелательную поддержку и консультации.

И, наконец, EUA выражает свою искреннюю благодарность Европейской комиссии, за финансовую помощь, без которой данный проект был бы невозможен.

Ховард Дэвис

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Магистерские степени после десяти лет Болонского процесса

1. Итогом десятилетия Болонского процесса станет формирование Европейского пространства высшего образования в 2010 году.

2. Формально создана трехцикловая структура квалификаций, разработаны инструменты мобильности и приняты принципы обеспечения качества. Происходят регулярные встречи 46 министров для оценки прогресса по другим линиям действия Болонского процесса, таким как трудоустраиваемость, равенство возможностей («социальное измерение») и сотрудничество с другими глобальными регионами («глобальное измерение»). Сотрудничество между высшими учебными заведениями Европы достигло небывалого уровня.

3. Много еще предстоит сделать. Болонский второй цикл, включающий в себя последипломное преддокторское обучение и, в частности, магистерскую квалификацию, работает не полностью. Не все страны успели ввести в действие вновь принятые законы. Не по всем курсам (направлениям подготовки – *В.Б.*) хватило времени, чтобы подготовить первые когорты успешных студентов.

4. Период после 2010 года обещает дальнейшие достижения. Завершится работа над законодательными актами. Будут обнародованы национальные структуры квалификаций. В каждой стране появятся процедуры обеспечения качества. Болонский бакалавр (новация в некоторых системах высшего образования) начнет получать широкое признание как жизнеспособная точка выхода на европейский рынок труда. В результате этого увеличится самобытность квалификации магистра.

ДОКЛАД ПО МАГИСТЕРСКИМ СТЕПЕНЯМ

5. 2009 год – благоприятный момент, чтобы оценить достигнутый прогресс и предложить пути ускорения реализации магистерских программ.

6. В конце 2007 года Европейская ассоциация университетов провела онлайн-опрос и организовала инспекционные посещения ряда высших учебных заведений в Австрии, Бельгии, Германии, Ирландии, Польше, Испании и Швеции. Полученные данные были дополнены материалами группового обсуждения и кабинетных исследований. Цель этого – выяснить, появился ли узнаваемый эталон магистра и сохраняется ли по-прежнему многообразие моделей предоставления магистерских программ.

7. Предварительный ответ на оба вопроса «да». Формальная основа имеется, остается лишь наполнить ее программами и квалификациями, отвечающими болонским спецификациям.

8. Курсы магистерского уровня имеют три основные формы. Во-первых, преподаваемые магистерские курсы с сильным элементом профессионального развития, предлагаемые в форме обучения с полным днем, неполным днем, дистанционно или в смешанной форме. Во-вторых, исследовательские магистерские программы, многие из которых интегрированы в инновационную деятельность и деятельность по передаче знаний и служат преддокторской стадией для выбравших научную карьеру. В-третьих, курсы магистерского уровня различной продолжительности, предлагаемые учащимся, возобновляющим учебу, в форме обучения без отрыва от производства, обучения для руководящего состава или самонаправляемого обучения. Нет никаких оснований предполагать, что структура спроса станет менее разнообразной.

9. В условиях глобального экономического кризиса трудно прогнозировать тенденции даже в краткосрочной перспективе. Выводы и рекомендации, содержащиеся в настоящем докладе, не являются исчерпывающими. Их следует читать вместе с очередным аналитическим докладом по Болонскому процессу и докладом *Тенденции 2010**.

«ЧИТАЕМОСТЬ» МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ

10. Степень магистра хорошо определена с точки зрения установленных министерствами продолжительности обучения (с полным днем) и кредитных баллов. Уровень академических достижений, обеспечиваемый степенью, выражается уровневными дескрипторами.

11. Это не означает, что степени магистра понятны в юрисдикциях всех 46 стран Болонского процесса. Профиль магистра остается непрозрачным из-за названий и номенклатуры, которые обычно вполне ясны на национальном уровне, однако часто непонятны за рубежом. Не всегда удается обеспечить студентам и другим заинтересованным сторонам быстрое узнавание того, что именно предлагает конкретная магистерская степень. Необходимо разработать набор некоторых информационных маркеров в интересах всех пользователей.

12. Квалификации магистра не всегда полностью понятны должностным лицам и аналитикам. В используемой на международном уровне системе классификации ISCED бакалавр и магистр не различаются – различие делается только между их сочетанием и докторантурой. Пока в ISCED не будет сделано разделение бакалавра и магистра, мониторинг эффективности второго болонского цикла будет затруднен.

13. Секторальные квалификации, которые даются учебными заведениями здравоохранения и архитектуры, представляют собой важный сегмент деятельности на магистерском уровне. Эти и некоторые другие профессиональные квалификации подпадают под действие Директивы ЕС 2005-36-ЕС. Данная Директива не приведена в соответствие с Болонским процессом. Необходимо рассмотреть меры в области обеспечения качества, непрерывного профессионального развития и признания предшествующего обучения.

14. Разработанные за последнее десятилетие инструменты мобильности – в частности, Приложение к диплому – еще не достигли такого состояния, когда их использование студентами, вузами и работодателями является повседневной практикой.

СОВМЕСТИМОСТЬ МАГИСТРОВ

15. Значительный объем мобильности студентов в Европе однажды может стать мобильностью между циклами. Студенты будут переходить с бакалаврских программ в одной стране на магистерские в другой либо с магистерских программ в одной на докторские

* Предполагается их презентация в первой декаде марта 2010 г. (*Прим. науч. редактора*).

в другой. Большая часть въездной мобильности в Великобританию из других стран Болонского процесса относится именно к этому типу. В то же время в расширенной Европе пока остаются нерешенными некоторые проблемы структурной совместимости и признания.

16. Отбор для поступления на магистерские программы пока не стал единообразной и справедливо применяемой практикой. В некоторых странах кандидаты из «своих» учебных заведений могут пользоваться преимуществами.

17. Мобильность может быть проблематичной и по другой причине. Основные магистерские программы и возможности для обучения в течение всей жизни на уровне магистра редко интегрированы. Они опираются на разные законодательства, системы финансирования и инфраструктурные механизмы и на академическое разделение труда. Существует риск того, что если даже масштабы образования в течение всей жизни возрастут, оно все равно будет существовать отдельно. Для полного удовлетворения индивидуальных, социальных и экономических потребностей необходим более высокий уровень синергии.

18. Карьерной мобильности – и, следовательно, физической мобильности поверх границ – может также препятствовать нерешенность проблемы признания предшествующего обучения и особенно неформального и информального обучения на общеевропейском уровне. Доступ к магистерским программам будет расширен и станет более справедливым после введения надлежащих процедур признания такого образования.

19. Ключевой фактор обеспечения совместимости – результаты обучения. Они будут приобретать все большее значение по мере реализации болонских принципов обеспечения качества и превращения студентоцентрированного обучения в преобладающую педагогическую практику. По многим дисциплинам (направлениям подготовки – *В.Б.*) вырабатывается общеевропейский консенсус в отношении компетенций, навыков и способностей, которые должны быть достигнуты на магистерском уровне.

20. Нет никаких признаков уменьшения числа транснациональных совместных магистерских программ. Они открывают возможность концентрации академического знания и курсовой (горизонтальной) мобильности. При этом очень важно добиться устранения правовых препятствий и надлежащего финансирования.

БУДУЩЕЕ СТЕПЕНИ МАГИСТРА

21. Чем более гибким будет болонский второй цикл, тем больше он сможет удовлетворять стремлениям людей и потребностям рынка труда. Эффективное участие социальных партнеров и гражданского общества в управлении вузами и в разработке учебных программ придаст новую энергию портфолио магистров и обеспечит их более «тонкую настройку».

22. Магистерские степени играют решающую роль в обществе знаний. Они обеспечивают приобретение компетенций, от которых зависят докторские исследования. Они развивают человеческий капитал во многих областях, и к ним должен быть обеспечен как можно более широкий доступ как можно большему числу людей. Многообразие основных видов деятельности, моделей предоставления и продолжительности обучения делают магистерские программы чрезвычайно гибким инструментом, позволяющим решать проблемы глобального экономического кризиса.

23. Из трех болонских циклов магистерский цикл является наиболее рыночным. Плата за обучение широко варьируется. Затраты высоки. Предположение, что магистерский цикл будет процветать исключительно благодаря конкуренции, является необдуманым. Исследовательская деятельность и разработка учебных программ зависят от между-

народного сотрудничества. Учитывая чрезвычайную важность магистерского цикла для Лиссабонской стратегии Евросоюза и для устойчивого роста всех 46 стран Болонского процесса, настало время рассмотреть вопросы финансирования студентов и обеспечения равных возможностей доступа.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

APEC	–	<i>Association pour l'Emploi des Cadres</i> (FR)
AP[E]L	–	Аккредитация предшествующего [на основе опыта] обучения
ARENE	–	<i>Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto</i> (Конференция ректоров финских университетов прикладных наук)
CEDEFOP	–	Европейский центр развития профессиональной подготовки
CEMS	–	Сообщество европейских школ менеджмента
CHEPS	–	Центр исследований политики в области высшего образования (NL)
CIMO	–	Центр международной мобильности (FI) (FI)
DAAD	–	<i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i> (Немецкая служба академических обменов) (DE)
EADTU	–	Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения
ECTS	–	Европейская система переноса и накопления кредитов
ECUI	–	Европейский консорциум инновационных университетов
EFMD	–	Европейский фонд развития менеджмента
ENIC	–	Европейская сеть информационных центров
ENQA	–	Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании
EQAR	–	Европейский регистр агентств обеспечения качества в высшем образовании
EQF	–	Европейская квалификационная структура для образования в течение всей жизни
ESIB	–	Национальные союзы студентов Европы (ныне ESU)
ESG	–	Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования
ESU	–	Европейский студенческий союз (ранее ESIB)
EUA	–	Европейская ассоциация университетов
EUCEN	–	Европейская сеть университетов непрерывного образования
FEANI	–	<i>Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs</i> (Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций)
FHEQ	–	Структура квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии
GMAC	–	Совет по приему в аспирантуру (США)
HEFCE	–	Совет по финансированию высшего образования
HEPI	–	Институт политики высшего образования (Великобритания)
HESA	–	Агентство по статистике высшего образования (Великобритания)
ISCED	–	Международная стандартная классификация образования
MBA	–	Магистр делового администрирования
NARIC	–	Национальный информационный центр по академическому признанию
NOKUT	–	Норвежское агентство по обеспечению качества в образовании
NQAI	–	Национальный орган Ирландии по квалификациям
NQF	–	Национальная структура квалификаций
PSM	–	Магистр по профессии в области естественных наук

QAA	– Агентство по обеспечению качества высшего образования (Великобритания)
UNICA	– Сеть университетов столиц Европы
VAE	– <i>Validation des acquis de l'expérience</i> (FR)
ВУЗ	– Высшее учебное заведение
ЕПВО	– Европейское пространство высшего образования
ЕИП	– Европейское исследовательское пространство
ЕЭП	– Европейское экономическое пространство
МСП	– Малые и средние предприятия
НПР	– Непрерывное профессиональное развитие
ОЭСР	– Организация экономического сотрудничества и развития
ПД	– Приложение к диплому
ППО	– Признание предшествующего обучения
ПТО	– Профессионально-техническое образование и подготовка
УПН	– Университет прикладных наук
ЮНЕСКО	– Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

МЕТОДОЛОГИЯ

Проект по магистерским степеням был задуман Европейской ассоциацией университетов как исследование типа «мини»-«Тенденций». Первый* отчет «Тенденции в учебных структурах высшего образования» был подготовлен в качестве информационного документа для совещания 31 европейских министров образования в Болонье в 1999 году. Представленный в нем обзор состояния дел в странах Европы стал основой решения о принятии Декларации и тем самым дал начало Болонскому процессу.

На каждом очередном, проводимом раз в два года совещании, министры получали обновленный обзор *Тенденции* как часть анализа хода Болонского процесса. Последний пятый отчет был представлен на саммите в Лондоне в 2007 году. Шестой будет называться *Тенденции 2010* – в честь года, знаменующего собой завершение первого этапа Болонского процесса и появления Европейского пространства высшего образования.

Доклад по магистерским степеням можно назвать мини-вариантом «Тенденций», поскольку он охватывает только второй из трех Болонских циклов и основывается на инспекционных посещениях в семи странах по сравнению с одиннадцатью, рассмотренными, например, в *Тенденциях V*.

Методология базируется на упорядоченном сочетании наборов количественных и качественных данных, но больший акцент делается на качественном анализе. Исследование началось с серии открытых онлайн-опросов профессорско-преподавательского состава, работодателей, вузов и студентов, проведенных в период с декабря 2007 года по июнь 2008 года. Ссылки на вопросники были распространены по Европе через такие каналы, как веб-сайт и бюллетень EUA, Конфедерация Европейского бизнеса – Business Europe, Европейский студенческий союз, Европалата и национальные конференции ректоров. В общей сложности было собрано 2558 ответов.

Результаты создали почву для инспекционных посещений одного, двух или трех вузов в каждой из следующих стран: Австрии, Бельгии (Фландрия), Германии, Ирландии, Польше, Испании и Швеции. Эти визиты состоялись во второй половине 2008 года. При

* Русскоязычные переводы всех отчетов TRENDS I–V, выполненные в рамках мониторингового исследования Болонского процесса, размещены на сайте <www.rc.edu.ru> (*Прим. науч. редактора*).

выборе учебных заведений преследовалась цель охватить максимально широкий диапазон вузовских профилей, уложиться в отведенные сроки и бюджет и рассмотреть различные меры реализации Болонского процесса в национальных университетских и неуниверситетских секторах (так, где они существуют). Для посещения отбирались вузы, отвечающие конкретной миссии, а не наиболее типичные.

Визиты проводились командами из двух опытных исследователей, которых сопровождал национальный эксперт, назначенный национальной Конференцией ректоров. В каждом случае команды встречались с профессорско-преподавательским составом, администраторами, работодателями, руководителями вузов и студентами.

Материалы анкетного опроса и инспекционных посещений были дополнены сбором и анализом вторичной информации и коллективным обсуждением. Итогом стали выводы, представленные в конце настоящего доклада. Исследование не претендует на то, чтобы считаться всеобъемлющим и исчерпывающим, оно лишь показывает состояние дел во втором цикле болонской системы.

Доклад построен по различным темам: мобильность, трудоустраиваемость и т.д. Поскольку все линии действия Болонского процесса взаимосвязаны, затрагиваемые в докладе темы носят сквозной характер, поэтому обсуждение каждой из них продолжается и в других разделах.

В докладе выявляются важнейшие особенности развивающегося магистерского ландшафта. Поэтому основной акцент в нем делается на преподаваемых, а не на исследовательских квалификациях магистра. Доклад также заостряет внимание на областях, наиболее перспективных с точки зрения продуктивности дальнейших исследований и действий. Он может стать вкладом в дискуссию, которая, безусловно, будет вызвана к жизни аналитическим отчетом 2009 года о ходе реализации Болонского процесса и докладом *Тенденции 2010*.

1. ВВЕДЕНИЕ В БОЛОНСКУЮ КВАЛИФИКАЦИЮ МАГИСТРА

Болонский второй цикл и степень магистра

Настоящий доклад представляет собой исследование болонского второго цикла и состояния его трансформации на 2009 год.

Процесс развития еще далек до завершения. Перед большинством из 46 стран-участниц Болонского процесса сегодня стоит задача сделать квалификации высшего образования совместимыми с всеобщей трехцикловой структурой, порожденной Болонским процессом. К январю 2009 года только три страны проинформировали Болонский Секретариат, что их системы высшего образования эту задачу выполнили: Ирландия, Шотландия (которая контролирует свою собственную систему, получив полномочия от правительства Великобритании) и Германия. Швеция близка к завершению процесса. Другие страны находятся на стадии разработки*.

Каждый из трех болонских циклов содержит одну основную академическую степень или квалификацию – бакалавр в первом, магистр во втором и доктор в третьем. Чтобы получить степень магистра, нужно достигнуть «потолка» второго цикла. Доступ к магистерским программам осуществляется, как правило, с первого цикла, а академическое продвижение после магистерского цикла – докторантура.

Второй цикл, однако, содержит больше, чем просто степень магистра. В большинстве национальных систем существует множество краткосрочных и промежуточных степеней и

* См. в настоящем издании проект EURYDICE (EACEA) – 2.1 (*Прим. науч. редактора*).

квалификаций, а также квалификаций специалиста, которые развивались в течение длительного периода времени. В новой национальной структуре квалификаций Ирландии [NQF] на девятом уровне – эквиваленте второго болонского цикла – присуждаются только степень магистра и «Свидетельство о последипломном образовании». Это стало результатом рационализации большого числа так называемых традиционных, непрофильных и дополнительных квалификаций.

Цель Болонского процесса – уменьшить сложность национальных систем и тем самым способствовать их взаимодействию. Упрощенные системы становятся более прозрачными друг для друга и более «читаемыми» для граждан других стран, что облегчает мобильность студентов, исследователей, преподавателей и других работников. Эта «читаемость» станет основой Европейского пространства высшего образования [ЕПВО], которое должно быть создано к 2010 году.

В некоторых странах раньше не проводились различия между бакалаврским и магистерским уровнями. Курс обучения, как правило, был длительным и интегрированным. Для этих стран переход к болонской структуре циклов оказался сложной задачей. Ряд последствий этого будет рассмотрен в настоящем докладе.

Курсы магистерского уровня имеют три основные формы. Во-первых, преподаваемые магистерские курсы с сильным элементом профессионального развития, предлагаемые в форме обучения с полным днем, неполным днем, дистанционно или в смешанной форме. Во-вторых, исследовательские магистерские программы, многие из которых интегрированы в инновационную деятельность и деятельность по передаче знаний и служат преддокторской стадией для выбравших научную карьеру. В-третьих, курсы магистерского уровня различной продолжительности, предлагаемые учащимся, возобновляющим учебу в форме обучения без отрыва от производства, обучения для руководящего состава или самонаправляемого обучения.

Помимо этой типологии, более точное определение дать трудно. Ниже приводится ряд категорий степени магистра, как они существуют в некоторых юрисдикциях. Каждая категория и граница их определения рассматриваются ниже в докладе. Один из основных его выводов – читаемость осложняется разрастанием наименований.

- Академическая степень магистра: используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.
- Продолжающая или последовательная степень магистра: магистерская подготовка осуществляется сразу же или спустя короткое время после получения квалификация бакалавра и по той же дисциплине.
- «Конвертированная» степень магистра: магистерская подготовка осуществляется по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.
- Совместная степень магистра: степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.
- Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни: используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающей магистерской подготовки.
- Профессиональная степень магистра: используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени.

Обозначение «магистр»

После почти десяти лет использования в рамках Болонского процесса магистр и его варианты заняли прочное положение в европейском высшем образовании. Хотя во многих случаях этот новый термин имеет исторический резонанс, отсылая к средневековой квалификации *Magister*, которая в ряде систем по-прежнему является официальным званием. В некоторых странах используются другие обозначения. Ватикан сохранил *licenza*. В Греции используется латинизированное название *metaptychiako diploma eidikefsis*. Эти названия, однако, наряду с датским *kandidat* и турецким *Yüksek Lisans* являются единственными серьезными исключениями.

Пересекая границы 46 стран Болонского процесса, можно убедиться, что если даже используется английское слово *Master*, в него вкладываются разные оттенки значения. Было бы ошибкой считать, что термин везде соответствует британскому определению.

Английская (вместе с валлийской и североирландской), ирландская и шотландская системы высшего образования не выделяются среди многих и не имеют никакого преимущества. В любом случае они говорят *Masters* или *Master's*, а не *the Master*.

Терминология никогда не бывает нейтральной и все решает контекст. В 2007 году *Association pour l'emploi des cadres* сообщила, что введение термина *Master* (магистр) во французских университетах принесло двойную пользу. Он позволил избавиться от чувства незавершенности, вызываемого термином *maîtrise*, и одновременно завоевал по крайней мере в глазах работодателей равное уважение со степенью магистра (и *Mastère spécialisé*), предлагаемой в *écoles de commerce* и в *grandes écoles*.

В данном докладе для обозначения магистра используется термин «*Master*». Этим подчеркивается преемственность с имеющим важное значение документом «Обзор магистерских и совместных степеней в Европе» ('*Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*'), который был подготовлен для ЕУА Кристианом Таухом (Christian Tauch) и Андрейсом Раухваргерсом (Andrejs Rauhvargers) в 2002 году*.

Что такое болонский магистр?

- Как правило, требует 90–120 кредитов ECTS, из которых, по меньшей мере, 60 должны быть на магистерском уровне;
- Обычная продолжительность – от одного до двух лет с полным учебным днем;
- Содержание дисциплин, согласующееся с общими дескрипторами уровней;
- Учебная программа и преподавание, определяемые результатами обучения;
- Признанная точка вхождения на европейский рынок труда.

На какой стадии развития находится болонский магистр сегодня, спустя десятилетие после принятия Болонской декларации в 1999 году? Как минимум, его можно специфицировать в терминах его места во втором цикле, интервала кредитов в Европейской системе переноса и накопления кредитов [ECTS], уровневых дескрипторов и типичной продолжительности в годах обучения с полным учебным днем. Он узнаваем по крайней мере, для специалистов, организаций, учреждений и правительств, компетентных в сфере высшего образования.

* Опубликован на русском языке в кн. «Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)» / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с. (Прим. науч. редактора).

Однако болонский магистр до сих пор не внедрен в полном объеме. Ему еще предстоит добиться стабильного европейского профиля с точки зрения педагогики, востребованности на рынке труда, связи с научными исследованиями, финансирования и бюджета. Отсутствие такого профиля объясняется отчасти сохранением сильных доболонских традиций в некоторых странах, отчасти тем, что во многих новых законодательствах до сих пор не принят полный портфель действующих программ послевузовского образования, а также тем, что должна быть обеспечена доступность магистерской подготовки в течение всей жизни.

Классическая форма организации магистерской подготовки, базирующаяся на полном курсе очного обучения в одном вузе, которое последовательно связано с бакалавриатом и докторантурой, больше не является наилучшей моделью. Транснациональные совместные степени, неполный учебный день, электронное и дистанционное обучение, обучение на рабочем месте и аккредитация предшествующего обучения стали важнейшими чертами магистерской подготовки. Это же относится к студенческой мобильности между дисциплинами, вузами, секторами и странами.

Обилие режимов и моделей организации обучения придает степени магистра полиморфный характер. Вот почему очень важно проанализировать место, занимаемой этой квалификацией в 2009 году. Но прежде нужно рассмотреть, каким образом магистерские степени стали такими, какими они являются сегодня.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ХЕЛЬСИНКСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 2003 ГОДА*

На своем саммите 2003 года в Берлине министры, подписавшие Болонскую декларацию, заявили о намерении своих правительств внедрить бакалаврский и магистерский циклы к 2005 году. Они отметили: «Степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и профили с тем, чтобы удовлетворить все многообразие личных и академических потребностей, а также потребностей рынка труда. Степени первого цикла должны обеспечивать доступ, как это определено Лиссабонской Конвенцией о признании, к программам второго цикла. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре».

«Доступ» означает «право удовлетворяющих требованиям кандидатов подавать заявку и рассматриваться для приема в высшие учебные заведения». В отношении магистерской подготовки это право означает возможность поступить на нее с более низкого уровня, то есть с уровня бакалавра или его эквивалента.

Берлинская встреча полностью подтвердила определение квалификации магистра, рекомендованное ранее на Хельсинкской конференции по степеням магистерского уровня. Это, в свою очередь, привлекло внимание к выводам К.Тауха и А.Раухваргера (2002 г.) о растущем структурном многообразии и о компенсирующем движении к некоторой общей модели, в которой квалификация магистра является кульминацией типичной пятилетней последовательности очного обучения общим объемом 300 кредитов ECTS. Такое разнообразие в условиях сближения заставило принять на Хельсинкской конференции определение магистра как интервала кредитных значений, в пределах которого может быть установлен целый ряд программ:

* Материалы Хельсинкской конференции по степеням магистерского уровня (14–15 марта 2003 г.) опубликованы на русском языке в кн. «Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)» / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с. (Прим. науч. редактора).

2 Студенты, которым присуждается степень магистра, должны обладать таким уровнем знаний и понимания или художественной компетенции, который позволяет им интегрировать знания и решать сложные задачи, формулировать суждения и сообщать свои выводы как специалистам, так и аудитории неспециалистов. Студенты со степенью магистра имеют навыки обучения, позволяющие им продолжать учебу или проводить исследования самостоятельно и независимо.

4 Бакалаврские и магистерские программы должны быть описаны на основании содержания, качества и результатов обучения, а не только исходя из продолжительности программ или других формальных характеристик.

7 Хотя обычный объем программы на степень магистра составляет 90–120 кредитов ECTS, минимальное требование для магистерского уровня должно составлять 60 кредитов ECTS. Поскольку продолжительность и содержание бакалаврских программ различаются, необходимо обеспечить подобную гибкость и на магистерском уровне. Присуждаемые кредиты должны быть соответствующего профиля.

8 В некоторых областях возможно дальнейшее существование интегрированных одноуровневых программ, приводящих к магистерским степеням. Однако должна предусматриваться возможность получения промежуточных квалификаций и перехода на другие программы.

9 Программы на степень магистра могут иметь разные ориентации и разные профили для удовлетворения многообразия индивидуальных, академических потребностей и потребностей рынка труда. Магистерские степени могут быть получены в университетах, а в некоторых странах – в других учреждениях высшего образования.

Дублинские дескрипторы

В 2004 году после Хельсинкской конференции и Берлинского совещаний в рамках Совместной инициативы качества были разработаны критерии, позволяющие определить, на каком этапе своей траектории обучения студенты могут быть признаны достигшими определенного уровня. Эти критерии завершения уровня, известные как Дублинские дескрипторы, определяют квалификацию магистра следующим образом:

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;
- могут применять свое знание и понимание, а также способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, связанном с областью обучения;
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;
- могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения аудитории специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

В Бергене в 2005 году министры подразумевали применение этих дескрипторов, когда приняли «всеобъемлющую структуру квалификаций для ЕПВО, которая включает в себе три цикла (в том числе, в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), общие дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов». Два года спустя, в Лондоне, они потребовали использования результатов обучения в разработке учебных программ и в студентоцентрированной педагогике.

Понятийный аппарат, сформированный в первые годы Болонского процесса, поддерживает архитектуру квалификаций, в которой находят свое место магистры. Сегодня концепции и структура широко приняты. В данном отчете, однако, будет показано, что несмотря на все достижения, надлежащая прозрачность и читаемость пока еще полностью не обеспечены.

2. РЕАЛИЗАЦИЯ ВТОРОГО ЦИКЛА В 2007 ГОДУ

Болонский магистр в 2007 году

Стоит напомнить положение дел с магистерскими степенями в 2007 году. Это был год проведения очередной встречи на уровне министров и повод для ряда обзоров. Пять исследований позволили получить картину второго цикла и процесса реализации структурных рамок, описанных в предыдущем разделе. Этими исследованиями были:

- опрос Гэллага, проведенный для Европейской комиссии;
- доклад ESIB (ныне ESU – Европейский союз студентов) *Болонский процесс глазами студентов*;
- исследование *Тенденции V*, выполненное EUA;
- обзор страновых тенденций в 2006/07 гг., подготовленный Eurydice;
- аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса, представленный на Лондонском саммите министров 2007 года.

Опрос Гэллага

В телефонном опросе, проведенном в январе и феврале 2007 года, участвовало 5600 профессоров и преподавателей вузов, из которых 49% сообщили, что трехцикловая система улучшила или же улучшит качество образования в целом. Такое мнение чаще всего высказывалось в Болгарии, Румынии, Турции, на Кипре и на Мальте, реже всего – в Эстонии, Венгрии, Германии и Италии. В целом эту точку зрения не разделяли 40% респондентов. Наиболее скептически были настроены инженеры. Представители педагогического, медицинского образования и сестринского дела были значительно более восприимчивы. На вопрос, хотели бы сохранить систему, в которой нет различия между бакалаврами и магистрами, 32% респондентов ответили утвердительно и 59% -отрицательно.

Болонский процесс глазами студентов

По мнению студенчества, реализация трехцикловой системы является больше видимостью, чем реальностью. Доклад *Болонский процесс глазами студентов* выявил ряд проблем: непропорциональный прием студентов-мужчин на магистерский уровень; неясная жизнеспособность бакалаврских курсов, грубо вырванных из старых продолжительных магистерских программ; стойкие препятствия к поступлению на магистерский уровень с бакалаврского, вызванные введением численных ограничений (*numerus clausus*); неравномерность финансовой помощи студентам и дискриминация в отношении кандидатов из других вузов.

Тенденции V

В докладе *Тенденции V* отмечено, что несмотря на неполноту реализации Болонского процесса, в тех странах, где структурные реформы привели к улучшению преподавания и обучения и принесли заметную пользу заинтересованным кругам, преобладает позитивное отношение к нему. Положение дел на магистерском уровне может служить подтверждением этому. В докладе указывается на «широкую диверсификацию второго цикла в Европе», а его авторы заявляют, что «именно на уровне второго цикла высшие учебные заведения становятся максимально инновационными и творческими».

Чтобы проиллюстрировать разнообразие моделей предоставления магистерской подготовки, в докладе *Тенденции V* приводятся примеры квалификаций магистра, связанных с первым циклом, квалификаций магистра, находящихся в третьем цикле, и таких безусловно аномальных квалификаций, как магистр со степенью пост-магистра. Обращается также внимание на рост числа степеней профессионального магистра (что уже отмечалось К. Таухом и А. Раухваргерсом), а также на то, каким образом болонские реформы изменили академическое и рыночное восприятие программ второго уровня. Эти вопросы будут рассмотрены ниже.

Eurydice и аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса

Национальные календари принятия законодательств и реализации Болонского процесса существенно различаются. Поэтому сеть Eurydice Европейской комиссии попыталась отобразить, в какой степени вузы, программы и студенты «затронуты» Болонским процессом, т.е. осуществляется ли реформа циклов высшего образования, вводятся ли ECTS и Приложение к диплому, и если да, то предусмотрено это законодательством или нет, и был ли завершен процесс реализации?

В Таблице 2.4.1 в упрощенном виде представлены данные Eurydice по странам о состоянии трехцикловых систем на 2007 год. К этим данным добавлены предложенные Аналитической рабочей группой (Stocktaking Working Group) оценки степени внедрения первого и второго циклов и доступности магистерской подготовки с бакалаврского уровня. Оценки обозначены цветом, который варьируется от темно-зеленого (положительная оценка) до красного (отрицательная)¹.

Данные Eurydice и аналитического доклада иногда представляются несогласованными. Это происходит потому, что Eurydice стремится к описательной форме, а аналитический доклад носит оценочный характер. Отсутствие четких критериев соответствия и несогласованность между национальными наборами данных вносят некоторую меру неопределенности в таблицу 2.4.1.

Следует отметить, что Eurydice пользуется категориями Международной стандартной классификации образования [ISCED]. Однако 5 уровень ISCED включает в себя все высшие учебные заведения «до» и «за» исключением докторантуры. Таким образом, болонский бакалавр и магистр ассимилируются, и выборка данных отдельно по каждой степени из большинства международных источников (Eurostudent и ОЭСР, а также Eurydice) становится проблематичной. ЮНЕСКО в настоящее время пересматривает эту методологию.

ISCED, тем не менее, делает следующее различие между уровнями 5A и 5B: В первую очередь следует учитывать различие между программами на теоретической основе, дающими либо подготовку к научной работе (история, философия, математика и т.д.), ли-

¹ В настоящем переводе документа цветовые обозначения оценки будут для удобства заменены на цифровые: от 5 (положительная) до 1 (отрицательная) (*Прим. переводчика*).

бо доступ к профессиям, требующим высокой квалификации (например, медицина, стоматология, архитектура и т.п.) [5А], и теми программами, которые имеют практическую, техническую, профессиональную направленность [5В]¹.

Это различие действует в некоторых бинарных системах высшего образования, существующих в странах-участницах Болонского процесса. Подкатегория 5В – в отличие от 5А – не дает доступа к докторскому уровню. Программы 5В, как правило, имеют продолжительность от 2 до 3 лет обучения с полным днем и поэтому их появление на магистерском уровне маловероятно, хотя и не исключено. Таблица 2.4.1 показывает, в каких странах лица, окончившие уровень 5В – они могут быть бакалаврами – имеют право поступить на магистерские программы, на какого рода магистерские программы и каков связующий механизм.

Болонский магистр в 2009

Как проходило развитие магистерской подготовки в период между 2007 и 2009 годами? Настоящий доклад показывает, что в 2009 г. болонский магистерский курс становится опытом интерактивного, компетентностного обучения, которое служит таким целям, как личная самореализация, содействие благосостоянию общества, удовлетворение потребностей существующего и будущего рынков труда, а также достижение критического и научного творческого потенциала, способного вызвать к жизни новое знание и инновационные инициативы.

Магистерские степени сохраняют разнообразие и динамизм, отмеченные в докладе *Тенденции V*. Однако они не имеют четкого профиля, который бы обеспечивал его спонтанное признание внешними заинтересованными кругами сторон и широкой общественностью. Магистры (во многих странах) являются чем-то новым, находятся в постоянном изменении и должны реагировать на потребности общества (демография, изменение климата, глобализация, информационная революция и др.). Степени магистра имеют полиморфный характер, который пока недостаточно хорошо задокументирован.

Цель проекта EUA по магистерским степеням

Задача проекта EUA по магистерским степеням – проанализировать текущую ситуацию и разрешить ряд вопросов. Позволил ли Болонский процесс создать и реализовать узнаваемую модель европейского магистра – много ли еще предстоит сделать? Есть ли свидетельства того, что структурное сближение совместимо с существующим многообразием форм предоставления образования? Насколько важна квалификация магистра с точки зрения доступа на рынок труда?

Ситуация – по мере сближения систем высшего образования 46 стран – усложняется. Ограничения ISCED затрудняют анализ и выявление будущих тенденций. Еще большие затруднения вносит глобальный экономический спад. Поэтому в настоящем докладе представлен лишь частичный обзор. Документ не претендует на полноту наблюдений или выводов. Читать его следует вместе с цитируемыми в нем материалами, а также с такими опубликованными и еще не опубликованными исследованиями, как Аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса 2009 года, доклад о реализации Болонского процесса Центра исследований политики в области высшего образования [CHEPS] и доклад *Тенденции 2010*.

¹ http://www.unesco.ru/files/docs/isced_r.pdf (Прим. переводчика).

Таблица 2.4.1

Страновой обзор по состоянию на 2007 год вузов и программ, «затронутых» принятием болонской трехцикловой модели, и способов доступа ко второму циклу с оценкой (А) степени внедрения первого и второго циклов и (В) доступности второго цикла из первого

Страна	«Затронутые» вузы и программы	Дата реформы в соответствии с болонскими принципами	Примечание	Доступ к магистерскому уровню с бакалаврского	Доступ к магистерскому уровню с 5 уровня ISCED	А	В
1	2	3	4	5	6	7	8
AD Андорра	Одна пилотная программа в Университете Андорры	Принятие законодательства ожидается		Через обучение за рубежом или дистанционное обучение		3	1
AL Албания	Большинство вузов, большинство программ ISCED 5A и все ISCED 5B	Циклы бакалавр-магистр существуют с 2005-06 гг.	Длительные 6-летние программы для секторальных профессий и для профессий искусства	Отбор на вузовском уровне	Бакалаврские программы ISCED 5B по сестринскому делу и по педагогике дают доступ к последипломному обучению в <i>mësues</i> , но не к магистерскому курсу	3	1
AM Армения	Весь гос. сектор и большинство частных вузов, предлагающих ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2010 году	Отбор на вузовском уровне на гуманитарные и общественные науки; право, естественные науки и технология остаются в виде 5-летнего интегрированного цикла	Нет согласованности между программами ISCED 5B и Болонскими циклами	5	5
AT Австрия	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A, (но не ISCED 5B) – по добровольному выбору студентов	Законодательство действует с 2002 года	Длительные 6-летние программы для медицинского и педагогического образования	Нет промежуточного отбора на университетский курс 4 + 2 или 4 + 1 или 3 + 2 (сочетание зависит от дисциплины), никакого отбора на курс 3+2 в Fachhochschule	Педагогическое образование и курс акушерства являются программами ISCED 5B; доступ в магистратуру возможен при удовлетворении определенных критериев	5	5
AZ Азербайджан	Большинство вузов и программ				Данные отсутствуют	5	1

1	2	3	4	5	6	7	8
BA Босния-Герцеговина	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A и 5B	Принятие законодательства ожидается		3+2 или 4+2 с отбором на вузовском уровне для поступления в магистратуру	Возможен переход с ISCED 5B (включая сестринское дело) на 5A	3	5
BE-de Бельгия (нем.)	Один вуз, предлагающий только программу ISCED 5B	Законодательство действует с 2005 года		Предоставляется только для ISCED 5B по сестринскому делу и педагогическому образованию	Доступ в магистратуру в BE-фр., BE-нид. and BE-нем. через промежуточную программу		
BE-fr Бельгия (фр.)	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г.	Нет отбора в медицине (3+4) или стоматологии (3+2), кроме как в конце 1 года бакалавриата; нет отбора в ветеринарии (3+3) или в других областях (3+2)	Доступ в магистратуру через промежуточную программу; курс акушерства является программой ISCED 5B	5	5
BE-nl Бельгия (нид.)	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. (медицина к 2011)	Нет отбора в медицине (3+4), стоматологии (3+2), ветеринарии (3+3) или в других областях (3+2 или 3+1), но для перехода на другую дисциплину требуется промежуточная программа	Профессионально-ориентированные бакалавры Hogeschool ISCED 5B могут поступить в магистратуру через промежуточную программу	3	5
BG Болгария	Все вузы, кроме одного, предлагающего ISCED 5A, но исключая вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2005 года	Длительные 5-летние программы для секторальных профессий (кроме ветеринарии) и права	Нет промежуточного отбора в 4+1	Нет согласованности между программами ISCED 5B и болонскими циклами	5	5
CH Швейцария	Все вузы и 79% всех программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г.	Нет промежуточного отбора для доминирующей модели 3+1 ½ или 3+2	Переход из ISCED 5B на 5A возможен при определенных условиях	4	4
CY Кипр	Все вузы и все программы	Приняты специальные правовые документы по вузам		Нет промежуточного отбора для 4+1 или 4+2	Возможен переход из ISCED 5B на бакалаврский курс 5A, но не непосредственно на магистерское обучение	5	5

1	2	3	4	5	6	7	8
CZ Чехия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2005 года		Все программы имеют структуру 3–4 + 1–2–3 с промежуточным отбором на вузовском уровне	Переход из ISCED 5B на 5A возможен при определенных условиях	5	5
DE Германия	34% всех программ ISCED 5A – по добровольному выбору студентов	Разрешающее законодательство действует на федеральном уровне с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. Длительные программы для медицины, ветеринарии и стоматологии	Старая и новая системы (3 + 2 или 4 + 1) предлагаются параллельно	Переход из ISCED 5B на магистра 5A возможен из <i>Berufsakademien</i>	3	5
DK Дания	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, и все вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2002 года		Нет промежуточного отбора для 3 + 2 или 3 + 3. Бакалавры университетов прикладных наук (УПН) принимаются на университетский второй уровень <i>kandidat</i> , но после отбора на вузовском уровне	Переход из ISCED 5B на магистра 5A возможен лишь в исключительных случаях и только по той же дисциплине	5	5
EE Эстония	Все вузы и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для секторальных профессий, педагогического образования и гражданского строительства	Обучение в университете по моделям 3 + 2 или 4 + 1 предусматривает промежуточный отбор. Бакалавры УПН, включая сестринское и акушерское дело, после отбора могут получить доступ к университетскому курсу <i>magistrikraad</i>	Данные отсутствуют	4	5
EL Греция	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A и ISCED 6	Принятие законодательства ожидается	Длительные программы для секторальных профессий, искусства, инженерии и сельского хозяйства	Нет промежуточного отбора на втором уровне. 5- или 6-летн. интегрированный бакалаврский цикл по секторальным специальностям и по искусству. Второй уровень в секторе универси-	Программы ISCED 5B не предоставляются	4	5

1	2	3	4	5	6	7	8
				тетов прикладных наук отсутствует, кроме как в партнерстве с университетом			
ES Испания		Принятие законодательства ожидается	Полная поэтапная реализация к 2012 г.			3	5
FI Финляндия	Все гос. вузы и их программы	Законодательство действует с 2005 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Нет промежуточного отбора для преобладающей модели 3 + 2 (включая архитектуру и фармацию) или для ветеринарии (3 + 3)	Программы ISCED 5B больше не предоставляются	5	5
FR Франция	Нет совокупных данных – реализация посредством автономии вузов	Законодательство действует с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. Длительные программы для медицины и инженерии	Преобладающая в университетах модель 3 + 2 предполагает отбор между M1 и M2 на вузовском уровне	ISCED 5B завершается при суждением <i>licence professionnelle</i> ; переход на магистерский курс через промежуточную программу или VAE [AP(E)L]	4	5
GE Грузия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г. Длительные 6-летние программы для медицины и ветеринарии	Нет промежуточного отбора для 3 + 1 или 3 + 2	Предоставление программ ISCED 5B пока не закреплено в законе	4	5
HR Хорватия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, и все вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для медицины (6 лет) и права (5 лет)	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3 + 2 и 4 + 1	Переход с ISCED 5B на 5A возможен на условиях, установленных вузом	3	5
HU Венгрия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, но меньшинство программ	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для секторальных профессий, искусства и права	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3 + 2 и 4 + 2	Переход с ISCED 5B на бакалавра 5A с вычетом 60 кредитов ECTS	2	5

1	2	3	4	5	6	7	8
IE Ирландия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 1999 года		Доступ к магистерскому уровню после 5-и или 4-летнего бакалаврского курса (секторальные профессии) и других 3-х или 4-летних бакалаврских курсов путем отбора на национальном уровне	Ординарный бакалавр ISCED 5B может поступить на магистерский курс получить доступ только через степень Почетного бакалавра ISCED 5A	5	4
IS Исландия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 1997 года	Полная реализация	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей в 6 + 2 (медицина), 4 + 2 и 3 + 2. Введение численного ограничения после первого семестра для стоматологии и сестринского дела	Возможен переход с ISCED 5B на бакалавра и магистра 5A	5	5
IT Италия	Все вузы, предлагающие программы ISCED 5A и ISCED 6, и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года		Обладатели звания <i>laurea</i> (3-годичное обучение) выбирают академическую степень <i>laurea magistrale</i> или профессиональную степень первого цикла <i>Master universitario di I livello</i>	Уровень ISCED 5B структурирован в соответствии с Болонскими циклами и допускает переход на уровень ISCED 5A	5	5
LI Лихтенштейн	Все вузы и все программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2005 года		Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3 + 2 по бизнесу, но не по архитектуре	Данные отсутствуют	5	5
LT Литва	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2000 года	Длительные программы для секторальных профессий и права	Преобладающая модель 4 + 2 предполагает промежуточный отбор на вузовском уровне	Программы ISCED 5B не согласуются с болонскими циклами	5	4
LU Люксембург	Все программы после 2006 года в Университете	Законодательство действует с 2003 года		Преобладает модель 3 + 2; бакалаврская программа включает обучение за рубе-	Уровень ISCED 5B был преобразован в ISCED 5A	4	5

1	2	3	4	5	6	7	8
	Люксембурга			жом; отбор на магистерский курс отсутствует			
LV Латвия	Все вузы и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2000 года	Длительные программы для секторальных профессий, кроме архитектуры	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3 + 2 и 4 + 2	Обладатели квалификаций ISCED 5B (включая сестринское дело) могут перейти на уровень ISCED 5A, имея соответствующие кредиты ECTS	5	4
MD Молдова	Все вузы и все программы, начиная с 2005 года	Принятие законодательства ожидается	Длительные программы для секторальных профессий	Промежуточный отбор на вузовском уровне	Данные отсутствуют	3	2
ME Черногория	Все вузы и все программы ISCED 5A и 5B	Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Медицина (6 + 2) и стоматология (5 + 2) предусматривают отбор на вузовском уровне	Уровень ISCED 5B структурирован в соответствии с болонскими циклами и допускает переход на уровень ISCED	4	3
MK Македония		Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Секторальные профессии (6 + 2 и 5 + 2) предусматривают отбор на вузовском уровне	Уровень ISCED 5B не структурирован в соответствии с болонскими циклами и допускает переход на уровень ISCED	3	5
MT Мальта	Все программы в Университете Мальты	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий, бухгалтерского дела и теологии	Секторальные профессии и теология (5 + 2 и 5 + 1) и другие программы не требуют отбора	Обладатели дипломов ISCED 5B могут поступить на магистерское обучение только через степень бакалавра ISCED 5A	5	5
NL Нидерланды	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г.	Секторальные профессии (3 + 3 и 3 + 2) требуют предварительного отбора на национальном уровне; остальные программы имеют структуру 3 + 2 или 3 + 1. Бакалавры <i>Hogeschool</i> могут поступить на университет-	Обладатели квалификаций ISCED 5B могут перейти на уровень ISCED 5A, имея 120 кредитов ECTS соответствующей программы на степень	5	5

1	2	3	4	5	6	7	8
				ский магистерский курс напрямую или через промежуточную программу			
NO Норвегия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2007 г. Длительные программы для секторальных профессий и психологии	Преобладает модель 3 + 2 без промежуточного отбора	Уровень ISCED 5A не предоставляется	5	5
PL Польша	Все вузы и большинство программ	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий, искусства, права и психологии	Преобладает модель 3 + 2 с промежуточным отбором, в т.ч. по сестринскому и акушерскому делу, архитектуре (4 + 2)	Завершившие уровень ISCED 5B могут получить степень бакалавра после сдачи специального экзамена	4	5
PT Португалия	Меньшинство вузов и программ ISCED 5A и 6	Законодательство действует с 2006 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г. Длительные программы для секторальных профессий	Преобладает модель 3 + 2 или 4 + 1 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором на вузовском	Данные отсутствуют	3	5
RO Румыния	Большинство вузов и программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий	Преобладает модель 3 + 2 или 4 + 1 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором на вузовском	Уровень ISCED 5B был преобразован в ISCED 5A	4	5
RS Сербия		Законодательство действует с 2005 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г.	Данные отсутствуют	Переход с ISCED 5B на уровень бакалавра 5A возможен при выполнении требований, установленных вузом	4	3
RU Россия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, но меньшинство программ	Законодательство действует с 1996 года	Добровольное присоединение вузов к болонским реформам	Типичная модель 4 + 2 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором – на вузовском	Данные отсутствуют	2	4

1	2	3	4	5	6	7	8
SE Швеция	Все вузы и все программы, начиная с 2007 года	Законодательство действует с 2005 года	Длительные программы для секторальных профессий, инженерии, права и психологии	Типичная модель 3 + 2	Кредиты могут быть перенесены с уровня ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	2	5
SI Словения	Меньшинство вузов и программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г	Типичная модель 3 + 2 или 4 + 1 с предварительным отбором на национальном и вузовском уровнях и промежуточным отбором – на вузовском	Данные отсутствуют	2	5
SK Словакия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины, ветеринарии, фармации и теологии	Типичная модель 3 + 2, кроме архитектуры (4 + 2). Сестринское дело (4 года) не дает доступа к магистерскому обучению	Программы ISCED 5B не согласуются с болонскими циклами	5	5
TR Турция		Законодательство действует с 1981 года	Длительные программы для секторальных профессий и права	Типичная модель 4 + 2 (включая сестринское и акушерское дело) с предварительным отбором на национальном уровне и некоторым промежуточным отбором – на вузовском	ISCED 5B completer can access year 3 of ISCED 5A following examination and bridging programme	5	5
UA Украина				Данные отсутствуют	Данные отсутствуют	5	5
UK Англия, Уэльс, Северная Ирландия	Все вузы и все программы	Законодательство отсутствует	Длительные программы для секторальных профессий	Типичная модель 3+1 или 4+1 с промежуточным отбором на вузовском уровне; 5-летний интегрированный цикл для секторальных профессий и инженерии	Кредиты могут быть перенесены с ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	5	5

Окончание табл. 2.4.1

1	2	3	4	5	6	7	8
UK Шотландия		Законодательство действует с 2003 года		Типичная модель 4+1 с промежуточным отбором на вузовском уровне	Кредиты могут быть перенесены с ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	5	5
VA Ватикан	Только два церковных вуза	Законодательство действует с 1979 года		Модель 3+2 с предварительным отбором на национальном и вузовском уровне и без промежуточного отбора	Данные отсутствуют	5	5

[на основании материалов *Фокус на структуру высшего образования в Европе 2006/07: национальные тенденции в Болонском процессе (2007)*, Брюссель: EURYDICE; оценки взяты из *Аналитического доклада о ходе реализации Болонского процесса (2007)*, Лондон: Департамент образования и профессиональной подготовки]

Обозначения: 5 – отличный уровень достижений; 4 – очень хороший уровень достижений; 3 – хороший уровень достижений; 2 – достигнут определенный прогресс; 1 – прогресс незначителен

Источник: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf>

3. ПОНЯТИЕ «СОБЛЮДЕНИЕ» И ПРОЦЕСС ПЕРЕХОДА

Что такое соблюдение?

Как отмечалось выше, подписавшие Болонскую Декларацию страны взяли на себя обязательство вписать свои квалификации высшего образования в трехцикловую структуру. Прежде чем рассматривать различные пути достижения ими этой цели, следует уделить некоторое внимание понятию «соблюдение». Фраза «соблюдение болонских принципов» часто используется для описания механизмов, согласующихся с тем, что министры договорились осуществить. Это словосочетание дезориентирует, но несмотря на это продолжает широко использоваться в академической и административной сферах. Вот почему необходимо некоторое уточнение.

В Болонском процессе правовой статус квалификации исходит, вообще говоря, из ее положения в национальном или региональном контекстах. Болонская Декларация как таковая, не является договором, а это означает, что функционирование трехциклового системы не подпадает под действие международных обязательств или санкций. В этом смысле понятие «соблюдение» используется не совсем корректно.

Закрепив болонского магистра в своих национальных или региональных законодательствах, что сделали практически все страны Болонского процесса, необходимо обеспечивать их соблюдение в данной части. Основным исключением здесь являются региональные органы власти Англии, Уэльса и Северной Ирландии. Здесь нет специального законодательства по Болонскому процессу.

Дело осложняется тем, что соответствующий закон существует и на уровне ЕС. Так, следующие два инструмента имеют непосредственное отношение к квалификации магистра:

- Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни [EQF], совместимость с которой является добровольной;
- Директива 2005-36-ЕС о признании профессиональных квалификаций.

Соблюдение последней является обязательным и санкции за нарушения могут быть весьма серьезными. Взаимодействие данной директивы и болонских принципов вызывает сложные проблемы, которые рассматриваются ниже в разделе 5.

Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни [EQF]

Законодательный акт ЕС о создании Европейской структуры квалификаций [EQF] носит рекомендательный характер. Это означает отсутствие каких-либо последствий для бюджета и возможность для стран-участниц использовать механизмы EQF по своему усмотрению.

Независимо от Болонского процесса, министры стран ЕС на встрече в Копенгагене в 2001 году решили направить совместные усилия на выработку политики и формирование структур, связанных с профессионально-техническим образованием и подготовкой кадров [VET]. Соответственно, цель EQF – систематизировать в восемь уровней все квалификации, имеющиеся в системах образования ЕС вне обязательного школьного образования.

Таким образом, EQF охватывает сферы интересов двух процессов: инициированный ЕС Копенгагенский процесс и многосторонний Болонский процесс. В том, что касается Болонского процесса и высшего образования, это не представляет никакой проблемы. На встрече в Лондоне министры выразили удовлетворение тем, что «национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни».

На практике и несмотря на различия в формулировках результатов обучения, болонский магистр соответствует 7-му уровню EQF, который определяется следующим образом: Результатами обучения для уровня 7 являются

Знание

- высокий уровень специализированного знания, включая самое передовое, в своей области как фундамент оригинального мышления и / или научных исследований;
- существенная осведомленность о проблемах знания в своей области и на стыке различных областей.

Навыки

- специализированные навыки решения проблем, необходимые в исследовательской и / или инновационной деятельности для развития новых знаний и методов и для интеграции знаний из различных областей.

Компетенции

- регулирует и преобразует рабочую или учебную среду, отличающуюся сложностью, непредсказуемостью и требующую новых стратегических подходов;
- принимает ответственность за обогащение профессионального знания и практики и / или за критический анализ стратегических достижений команд.

Как упоминалось выше, в настоящее время ведется работа по соотнесению всех национальных и региональных систем квалификаций с болонской трехцикловой системой. За этим последует этап приведения квалификаций в соответствие с EQF. Срок завершения двухэтапного процесса соотнесения квалификаций – 2010 год. Срок привязки отдельных программ к EQF – 2012 год.

Завершая разговор о понятии «соблюдение», важно отметить, что оно имеет обязательный характер в контексте вступления в Евросоюз. В переговорах со странами-кандидатами Европейская Комиссия рассматривает готовность к реализации Болонского процесса в качестве одного из критериев, который должен быть удовлетворен в сфере образования и подготовки. Быстрота реформы высшего образования Турции, может быть, в определенной степени отнесена на счет процесса присоединения к Евросоюзу.

Болонский процесс и Лиссабонская стратегия

Чтобы сделать понятной современную эволюцию магистерской квалификации, необходимо рассмотреть еще один элемент контекста. Речь идет о постепенном сближении двух направлений развития политики: Болонского процесса, который касается вопросов высшего образования, независимо от рамок Евросоюза, и Лиссабонской повестки дня ЕС.

На Лиссабонском совещании 2000 года было заявлено о цели сделать в ближайшее десятилетие экономику Евросоюза «самой динамично развивающейся в мире экономикой, основанной на знаниях». Европа как глобальный регион не может конкурировать с такими новыми и быстро растущими экономиками с низким уровнем заработной платы, как экономики Бразилии, Китая, Индии и России. Вместо этого она должна полагаться на свой инновационный потенциал и накопленную интеллектуальную собственность.

К 2005 году стало ясно, что достижение этой амбициозной цели задерживается. Государства-члены Евросоюза не смогли выделить 3% ВВП на научные исследования. Поэтому Европейская Комиссия выступила с рядом стратегических инициатив по увеличению эффективности университетов Европы – не только в области исследований, инноваций, передачи знаний и регионального развития, но также в обеспечении рынка труда высококвалифицированными работниками.

В 2006 году Комиссия опубликовала сообщение о «создании плана модернизации университетов». Это сделало еще более значимыми реализацию трехциклового процесса и поддержку других элементов Болонского процесса, таких как трудоустроиваемость, образование в течение всей жизни, междисциплинарный подход, сотрудничество между высшими учебными заведениями и предприятиями и набор студентов из третьих стран. В частности, комиссия призвала правительства выделить 2% ВВП на модернизацию сектора высшего образования помимо намеченных 3% на научные исследования.

В том же году, Ричард Ламберт и Ник Батлер (Richard Lambert and Nick Butler) в своем исследовании *Будущее европейских университетов* показали, что университеты Европы заметно отстают от стандартов, установленных наиболее эффективными вузами США. Необходимы новые источники финансирования как государственные, так и частные, привлечение которых, по мнению Р. Ламберта и Н. Батлера, невозможно без подотчетности. Подотчетность, в свою очередь, зависит от совершенствования управления и большей автономии на уровне вуза.

Под автономией Ламберт и Батлер подразумевают свободу вузов управлять своими людскими и финансовыми ресурсами, формировать стратегии в сотрудничестве с внешними заинтересованными сторонами, нести ответственность за разработку и обеспечение качества учебных программ, участвовать в международных партнерствах и ассоциациях и, главное, диверсифицировать свои источники доходов. Это было стандартной практикой в государственном секторе высшего образования в Великобритании.

Многие недавние реформы на национальном уровне следуют этой линии. Стимулом к этому являются высокие места британских университетов в международных рейтингах, а также поддержка Европейской комиссии и таких органов, как ОЭСР.

Последние исследования на тему будущего европейских университетов показывают, в какой мере Болонский процесс и Лиссабонская стратегия признаются одинаково далеко идущими с точки зрения политики, и в какой мере магистерские квалификации стали одним из основных инструментов реализации политики. Базирующийся в Брюсселе аналитический центр «Брейгель» заявил, что:

«Миссия дипломного обучения заключается в формировании связи между образованием, исследованиями и инновациями. Более продвинутые профессиональные магистры являются источником высококвалифицированных людских ресурсов для технологических предприятий, а магистры-исследователи и доктора служат кадрами для университетов и (государственных и частных) научно-исследовательских центров». [Р. Агийон др., *Высшие устремления: повестка дня для реформирования европейских университетов*, с. 19]

В конструктивном плане это означает, что, с точки зрения интеграции Болонского Европейского пространства высшего образования и Европейского научно-исследовательского пространства, степень магистра является мощным двигателем.

Что произошло после 2007 года?

Соблюдение болонских принципов является юридически обязательным в первую очередь на национальном уровне. После Лондонского саммита и с момента возникновения ситуации, описанной в таблице 2.4.2, принимаемые правительствами законодательные меры существенно способствовали дальнейшему продвижению трехциклового процесса. Два важных примера свидетельствуют об определенном успехе.

Во Франции закон 2007 года *О свободах и обязанностях университетов (libertés et responsabilités des universités)*, так называемый *loi LRU*, касающийся вопросов универси-

тетской автономии, в прямой форме включил названия болонских степеней – ‘*les grades de licence, de master et de doctorat*’ – в статью L.612-1 Кодекса об образовании.

В Испании королевский указ 1393/2007 проложил путь трехцикловой структуре *Grado, Máster y Doctorado*, реализация которой началась в 2008 году и должна быть полностью завершена к 2010.

Что касается других стран, то в 2008 году основы Болонского законодательства были приняты в бывшей югославской Республике Македонии. В Сербии законопроект о болонских реформах был принят в качестве закона. В том же году Словения приняла законы, разрешающие совместные степени. Правительствами запланированы и другие меры. Формально продвигается болонское реформирование в Боснии и Герцеговине. Чешское правительство готовит новый закон о третичном образовании. В Греции за рамочным законом 3549/2007 о болонских преобразованиях должно последовать принятие закона о реформировании последиplomного обучения. В Литве ожидает принятия проект закона об образовании и науке, касающийся, в основном, вопросов финансирования и управления. В Швеции также ожидается «лавина» законов, связанных с Болонским процессом и Лиссабонской стратегией.

Что это означает на практике? В следующем разделе мы подробно рассмотрим последовательность бакалавр-магистр, доступ и траектории продвижения, а также различные категории магистров, сегодня заметных в болонском ландшафте. Стоит также проанализировать процессы перехода к болонской структуре.

Системы, находящиеся в процессе перехода

Нет такой национальной или региональной системы высшего образования, которая бы соответствовала болонским принципам достаточно долго, чтобы их можно было считать полностью внедренными. Напротив, системы находятся на разных стадиях процесса перехода.

С усилиями по переходу, которые предпринимаются вузами, связан ряд широко распространенных и устоявшихся точек зрения:

- Финансовая поддержка и стимулирование со стороны правительств (и руководства вузов) совершенно недостаточны;
- Реформа является средством реализации других, лишь отдаленно связанных с ней политических инициатив;
- Реформа была встречена с одобрением, однако, началась тяжелая, утомительная работа; задача обеспечения одновременного функционирования двух или более поколений программ оказалась очень трудной;
- Цель Болонского процесса не была в достаточной степени разъяснена основным заинтересованным кругам и общественности в целом;
- Связи между профессорами и преподавателями разных стран, напротив, облегчились, поскольку Болонский процесс создал общую систему координат.

Эти выводы верны, однако, не носят повсеместного характера. Отвечая на анкету EUA, представители академического сообщества высказали разные мнения о том, что обусловило переход к болонским принципам: 45% считают, что это законодательство, 31% – неофициальное давление со стороны других заинтересованных сторон и только 19% воспринимают этот переход как результат самостоятельных действий своего вуза. Безусловно, реформа представляется в разных местах по-разному.

Реформа может иметь серьезные последствия. Квалификационные структуры часто воспринимаются как желательное расширение суперструктуры системы высшего образования, однако их введение сталкивается с реалиями финансирования и поддержки студентов. Португалия провела крупномасштабные реформы в таких областях, как квалификации, кредитные баллы, институциональное управление, обеспечение качества. Между тем самые непростые вопросы ее повестки дня остаются нерешенными, в частности, вузовские результативные контракты и трудовые договоры академического персонала. И те, и другие связаны со сдвигом парадигмы к студентоцентрированному обучению, который был вызван Болонским процессом. В Финляндии ожидается новый пакет финансирования по результатам деятельности, предусматривающий стимулы для досрочного завершения магистерских программ.

Реформа может быть непрочной. В Германии 2-годичный магистерский курс иногда начинал функционировать раньше, чем завершала обучение первая когорта 3-годичных бакалавров, что очень затрудняло оценку возможного спроса. Пока система не стала стабильной, начали появляться сомнения в предпочтительности бакалавров с 4-годичной подготовкой с точки зрения определения на работу или на дальнейшую учебу.

Результаты реформы могут носить консервативный или инновационный характер. Отчеты из Польши показывают, что новая схема бакалавр + магистр (3 + 2) мало чем отличается от прежней 5-летней интегрированной магистерской программы. Действительно, о новом магистерском курсе студенты говорят «год 4 и год 5» и удивляются, когда их просят подать официальное заявление на этот курс. Считается также, что в 5-летней программе продвижение от вводной теории к специализированной практике происходит постепенно, в то время как в болонской модели это делается путем резкого перехода – и делается слишком поздно, в конце 3-го года.

В Ирландии, напротив, быстрый послеболонский рост магистерского уровня побудил правительство приступить к реализации стратегической инициативы по схемам финансирования, которая направлена на упрочение позиции большого Дублина как образовательного региона с фокусом на совершенствование обучения, последипломного образования, на интернационализацию и расширение участия.

Очевидно, что проводя реформы, необходимо оценивать их последствия. Эта работа уже началась. В Ирландии проводится анализ национальных структур квалификаций, результаты которого будут обнародованы в 2009 году. В 2010 году Фландрия должна завершить проводимый ею процесс «оптимизации». Его цель – оценить успех или неуспех болонского портфеля (в том числе «новые» дисциплины, такие как биохимия). Будет также оцениваться эффективность перегруппированной системы высшего образования, которая базируется на региональных «ассоциациях» университетов, университетских колледжей и других высших учебных заведений. Эти ассоциации призваны улучшить системное единство, однако непредсказуемость продвижения студенческих когорт в переходный период была такова, что Фландрия установила мораторий на все новые магистерские курсы до завершения процесса оптимизации.

В других странах, где новый магистр появился раньше нового бакалавра, оценка воздействия реформ проводится одновременно с ними, а не постфактум. Так обстоит дело на институциональном уровне в Германии. В Испании вузы государственного и частного секторов по собственной инициативе ввели новые программы второго цикла, известные как *Titulos propios*, в ожидании законодательства; теперь эти программы будут пересмотрены и вновь классифицированы как *Másteres*. В Австрии в одном из университетов действует

программа оценки курсов под названием «Учеба для будущего», в которой участвуют работодатели и все заинтересованные круги вуза.

Локальные оценки последствий реформ будут представлены правительствам, а затем включены в очередной аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса. Такие доклады будут готовиться через равные интервалы времени в течение десятилетия, начиная с 2010 года. И на каждом этапе все большее количество студентов и в большем числе стран будет иметь болонскую степень магистра. Определение профиля степени магистра будет становиться более четким.

4. ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВР-МАГИСТР-ДОКТОР

Вопрос продолжительности курса: существует ли стандартная продолжительность магистерского обучения?

В большинстве европейских систем высшего образования продолжительность квалификаций второго цикла выражается в виде 60 кредитов ECTS на эквивалент учебного года с полным днем. Иногда местное законодательство устанавливает значение одного кредитного балла – как правило, в терминах количественных показателей учебной нагрузки студентов, а не путем привязки к некоторым эталонным результатам обучения. Именно так сделано, например, в Валлонии, где один кредит ECTS соответствует 24 часам учебного времени, или во Фландрии, где один кредит – от 25 до 30 часов. В иных случаях для кредитов ECTS вводятся эквиваленты в баллах национальных кредитных систем, как, например, Швеции, где 1,0 ECTS стоит 1,5 балла местной системы. В тех случаях, когда национальная кредитная система отсутствует, ECTS функционирует сама по себе.

В целом, эти различия в практике не создают никаких проблем, разве что на уровне модуля. В некоторых немецких вузах, например, учебный год с полным днем разбивается на модули по 5, 10, 15 кредитных баллов ECTS. Студенческий обмен с системами с менее формальным назначением кредитов может создать трудности.

Однако именно вопрос продолжительности всего курса обучения занимает большое место в умах тех, кто осуществляет изменения. Болонский магистр не имеет стандартной продолжительности обучения. В рамках Болонского процесса нет установленного универсального стандарта продолжительности обучения в годах или общего числа кредитов ECTS, требуемых для последовательности бакалавр-магистр.

Последовательность $n + x$ из Таблицы 2.4.1 имеет целый ряд различных значений. Новое испанское законодательство заменяет прежнюю степень *licenciado* комбинациями $4 + 1$ и $4 + 2$. Примерно половина стран болонской зоны имеет смешанные системы, предлагающие различные комбинации из целых лет, а иногда полугодий. Это может быть обусловлено, например, тем, что законодательство позволяет вузам выбирать между схемами $3 + 2$ и $4 + 1$, или с тем, что закон устанавливает различную продолжительность курса обучения для различных дисциплин. Результаты не всегда удачны. Если окончание бакалавриата–поступление в магистратуру происходит в феврале, как в Польше для программ, работающих по схеме $3,5 + 1,5$, то задержка в прохождении учебы может привести к ненужному годичному перерыву.

Определить, имеется ли в некоторой национальной системе преобладающая модель и какова она, не так легко, как может показаться. Существующая на европейском уровне общая картина очень сложна. В болонских странах, где в 2007 году можно было различить доминирующую модель, только одна система (Великобритания [Англия, Уэльс, Северная Ирландия]) базировалась на модели $3 + 1$. Три системы основывались на модели $4 + 1$, пять –

на 4 + 2 и тринадцать – на 3 + 2. Последняя группа включала такие страны, как Дания, Финляндия, Франция, Италия, Норвегия, Польша, Словакия, Швеция, Швейцария, а также ряд очень небольших систем высшего образования. Эта группа, несомненно, является очень заметной, и, тем не менее, было бы неосторожным считать 3 + 2 доминирующей моделью в расширенной Европе. Что бросается в глаза, так это разнообразие и изобилие форм.

Венди Дэвис (Wendy Davies) в исследовании, проведенном для британской организации Europe Unit, внимательно рассмотрела организацию магистерского обучения в Болгарии, Франции, Германии и Нидерландах. Она обнаружила, что в Болгарии продолжительность обучения составляет от двух до четырех семестров, при этом наиболее распространенной является трехсеместровая модель (1,5 года с полным учебным днем). Во Франции преобладает схема 3 + 2 с процедурой отбора, проводимой между первым и вторым (M1 и M2) годами магистерского курса. В Германии такой же интервал продолжительности обучения, как в Болгарии, но с явным преобладанием (71% в 2007 году) двухгодичных программ. В Нидерландах предлагается много одногодичных и много двухгодичных магистерских программ, однако, имеются программы и другой, промежуточной продолжительности. В. Дэвис заключает, что в этих четырех странах, несмотря на все разнообразие, отмечается «подавляюще преобладание 2-годичных магистерских программ, особенно для научной, технической и инженерной подготовки».

Более широкое обследование также показывает преимущественную распространенность таких программ, однако, это преобладание не выступает подавляющим. И в любом случае, ситуация не является стабильной. Исследователи из CHEPS отметили в 2008 году, что Нидерландам «не хватает общего представления о желаемом характере магистерских программ и потому недостает самих этих программ». Было рекомендовано провести тщательный анализ организации и продолжительности программ и правил приема.

Другой пример – Швеция, которая от схемы 3 + 1 перешла к разветвляющейся программе 3 + 1 (3 + магистр) или 3 + 2 (3 + мастер), а не к прямой 3 + 2, как отмечалось в EURYDICE. Это одна из немногих стран, где болонские реформы удлиннили послесреднее образование.

Доступ к магистерскому обучению и траектории его прохождения

Из-за многообразия схем программ сопряжение между болонским бакалавром и болонским магистром не является простым. Оно меняется в соответствии с национальным законодательством и традициями, академическими дисциплинами и миссией учебного заведения. Кроме того, обеспечиваемые на национальном уровне прозрачность и читаемость пока редко бывают оптимальными. Как уже отмечалось, на январь 2009 года только в трех странах было завершено создание национальных структур квалификаций.

Большое количество европейских студентов, как и прежде, предполагают с бакалаврского курса по некоторой дисциплине сразу же перейти на магистерский по той же дисциплине. Они планируют сделать это в одной стране, возможно, в одном учебном заведении. Такая траектория не составляет проблемы, в частности, в тех системах высшего образования, где два цикла были созданы из более продолжительной интегрированной первой степени. Здесь студенты, родители и работодатели ожидают, что обучение будет происходить плавно, без резких переходов и пауз.

В болонском пространстве, однако, этот постулат сегодня не совсем верен, поскольку в таких условиях гибкость практически невозможна.

Магистерское обучение типа описанного выше часто характеризуется терминами «последовательное» и «непрерывное». Совершенно очевидно, что существуют и другие возможности. Степень магистра может быть получена годы спустя после получения степени бакалавра. Она может быть по другой дисциплине и в этом случае попадает в категорию «конвертированных». Выпускник-физик, например, может захотеть получить квалификацию по бухгалтерскому делу. И, разумеется, степень магистра может быть присуждена другим учебным заведением и в другой стране.

Именно такой гибкости стремится достичь Болонский процесс. Он пытается обеспечить прозрачность многочисленных и сложных систем высшего образования, контролируемых болонскими министрами, с тем чтобы максимально расширить возможность мобильности между странами.

Достижение этой цели сопряжено с двумя основными категориями сложностей. Существует проблема номенклатуры и проблема различий в практике. Не только понятия «последовательность» и «непрерывность» определяются неодинаково в разных образовательных средах, но и реальные значения их в разных странах не совпадают. Убедительные примеры имеются на каждом конце спектра. В случае финского «профессионального» магистра, который помимо квалификации бакалавра требует трехлетнего опыта работы, непрерывность невозможна. В системе государственных университетов в Польше, напротив, непрерывность требуется законом.

В Европе нет единообразной или предсказуемой модели. В одной стране механизмы финансирования и процессы отбора могут предполагать, что непосредственное продвижение от моно-дисциплинарного бакалавра к родственному междисциплинарному магистру не является последовательным; в другой стране подобное правило не будет иметь смысла. Не везде также допускается получение магистерской степени по другой дисциплине, чем в предшествующем бакалавриате, т.е. «конвертированный» магистерский курс.

Таблица 2.4.1 показывает возможность перехода между секторами высшего образования с уровня ISCED 5B на магистерский курс. Такая возможность не является универсальной. В некоторых странах, возможно, в ожидании разработки национальных структур квалификаций нет преемственности между уровнями 5B и 5A. В других же – разграничение уровней отменено. Чаще всего, как, например, во Фландрии, обладатели степени «профессионального» бакалавра могут пересечь границу между секторами и поступить на «академического» магистра через промежуточный курс – «связку», который часто является последним годом академического бакалавриата. (Различный смысл слова «профессиональный» будет рассмотрен ниже). Финляндия применяет тот же принцип индивидуально в каждом конкретном случае. Новое швейцарское законодательство, вступившее в силу в 2008 году, определяет условия транс-секторального доступа к университетскому курсу магистра.

Для студентов, участвующих в международной мобильности, передвижение чревато рисками. Тем не менее переносимость грантов и кредитов (равно как и долга) в ближайшие годы вырастет в объеме, как планируют министры стран-участниц Болонского процесса. Это будет способствовать мобильности, но при этом придется позаботиться об улучшении «читаемости» магистерских степеней в рамках Европейского пространства высшего образования.

Вопросы, возникающие в связи с отбором

Как только определены структурные различия между первым и вторым циклами, между бакалавром и магистром, возникает проблема отбора. Все ли студенты могут перейти с первого цикла на второй? И если не все, то какие именно?

В университетском секторе в Австрии, Финляндии (за исключением отдельных магистерских программ) и Фландрии доступ к магистерскому обучению открытый, без численных ограничений (*numerus clausus*). В этих условиях довольно трудно прогнозировать объем студенческого контингента, поступающего на второй цикл, и планировать его распределение по небольшим учебным группам.

В Австрии процесс приема требует изучения бакалаврского профиля каждым студентом и является трудоемким процессом. Необходимо также учитывать тот факт, что на первом этапе магистерского обучения студентам может понадобиться некоторый курс, где они могли бы подтянуть свой уровень до необходимого. В связи с этим студентам «своего» вуза с известными профилями может быть отдано предпочтение по сравнению с претендентами их других вузов. В таких случаях есть риск того, что собственная, доморощенная степень бакалавра будет определять вступительные требования для магистерского уровня, которые гораздо легче удовлетворить внутренним кандидатам, чем внешним. Европейский союз студентов считает подобную ситуацию несправедливой. С точки зрения болонских принципов ее можно охарактеризовать как рецепт студенческой неподвижности.

В Нидерландах студенты-магистранты их «своего» вуза называются *doorstroommasters*. Студенты из других университетов должны конкурировать с ними при приеме на условиях, которые могут быть не совсем равными. Поступающие из другого сектора высшего образования – из сектора *Hogeschool* (ныне известного на английском языке как университеты прикладных наук [УПС]), и те, кто получил подготовку по другим дисциплинам, должны пройти предмагистерский курс объемом 30 кредитных баллов ECTS.

В Польше линия раздела проходит между частными и государственными вузами. Переход из первых во вторые – от бакалавра к магистру – сопряжен с трудностями. Различия в культурах аттестации приводили к оспариванию со стороны студентов и заставили ввести две траектории магистерского обучения: одну для студентов-магистров из «своего» вуза, вторую – с функцией подтягивания – для абитуриентов из других учебных заведений. Введение нулевого семестра для выравнивания студенческой когорты можно признать эффективным в академическом плане, однако, с точки зрения финансирования и учебного календаря это создает проблемы.

Альтернатива набору студентов-магистров внутри своего вуза – это принимать заявки отовсюду, ограничить количество мест и ввести процедуру отбора. Во многих странах, особенно в Ирландии и Великобритании, это является обычной практикой. Успех зависит от широко обнародованных, понятных и справедливых критериев отбора. Там, где критерии представляют собой некую громоздкую совокупность, которая в разных пропорциях определяется правительством, руководством вуза и факультетом, результаты могут быть менее чем удовлетворительными.

Объективность свидетельствует об институциональной автономии в отборе и приеме. На вопрос анкеты EUA, могут ли они принимать решения по критериям приема, вузы ответили следующим образом: 64% – «Да, полностью», 32% – «Частично» и 4% – «Нет».

Острый характер приобрел вопрос о способе и сроках отбора в странах, где, как в Финляндии, требование интернационализации сосуществует с открытым доступом. Каким образом должны оцениваться и учитываться соответствующие факторы – отметки, резюме, интервью? Как можно использовать программы компенсирующих действий? Имеют ли традиционно низкие оценки по отдельным дисциплинам в некоторых странах (например, оценки по такой дисциплине, как право, в Германии) дискриминационные функции? Раз-

решению всех этих проблем может способствовать Болонский процесс с его растущим фондом международных примеров передового опыта.

Распространенность отбора

Насколько широко распространен отбор? Британский Институт политики высшего образования [HEPI] в 2008 году отметил, что «большинство европейских стран ввели 3-4 годичные степени бакалавра, за которыми следует одно- или двухгодичная квалификация магистра. То, как это сделано, предполагает, что большинство студентов завершат обе квалификации за 5 лет без каких-либо препятствий для поступления на магистерскую квалификацию».

Однако исследование, проведенное в 2005 году Американским Советом по приему в аспирантуру [GMAC], показало, что 16 из 29 обследованных европейских стран (более половины!) осуществляли процесс отбора между бакалаврским и магистерским уровнем. Eurydice свидетельствует, что из 44 соответствующих юрисдикций, по которым имеются данные, в 2007 году только в 16 не было процедуры отбора. Таким образом, вполне логично предположить, что две трети национальных систем действительно – будь то на национальном или институциональном уровнях – выбирают к зачислению меньшее число абитуриентов магистратуры, чем общее количество кандидатов, формально отвечающих требованиям.

Это предположение подтверждается исследованием Венди Дэвис (Wendy Davies): Германия все время осуществляет отбор, так же как Франция и Нидерланды, хотя случай Франции, где отбор проводится в точке между уровнями M1 и M2, является исключительным. В Нидерландах, желающие поступить на магистерское обучение – за исключением *doorstroommasters* – подлежат отбору. Болгария проводит отбор в зависимости от объема спроса.

Что означает отсутствие отбора? В худшем случае это свидетельство того, что переход между бакалавром и магистром больше видимость, чем реальность; что граница бакалавр-магистр создана произвольным образом лишь для того, чтобы соответствовать болонской структуре; что данная система высшего образования служит исторически сложившейся элите, а не 30–40% граждан соответствующего возрастного диапазона; что спрос на магистров примерно такой же, как спрос на бакалавров, как это всегда и было; что, иначе говоря, изменения были задуманы с той целью, чтобы все оставалось как прежде.

Отбор может использоваться из других, неакадемических, соображений: как средство перехода от одной системы финансирования вуза и поддержки студентов на другую, либо как способ регламентировать приобретение некоторой конкретной профессии путем введения численных ограничений (*Numerus Clausus*).

До сих пор в болонской зоне отбор или его отсутствие не являются прозрачными и эффективными, как этого хотелось бы. Трудно не согласиться с рекомендацией аналитического центра «Брейгель» в том, что отбор при поступлении на второй цикл «должен стать нормой», при условии, что критерии являются справедливыми и открытыми для проверки.

Предмагистерские и постмагистерские степени магистра

Второй цикл содержит аномалии, которые, надо надеяться, будут в первоочередном порядке устранены национальными структурами квалификаций.

Многие вузы в он-лайн-опросе сообщили, что Болонский процесс вызвал необходимость изменения их структуры степеней. Половина из этих учебных заведений, расположенных в 19 разных странах, заявляет, что они предлагают программы второго цикла,

выходящие за рамки степени магистра. Болонским законодательством в Валлонии предусматривается годичный курс *master complémentaire*, который добавляет профессиональный акцент последовательности бакалавр-магистр. То же относится и к Фландрии, где степень магистра продвинутого уровня воспринимается как путь к улучшению трудоустроиваемости. На практике этот курс может быть «конвертированным», как, например, курс делового администрирования для химиков. Такие программы рассматриваются как находящиеся вне болонской схемы. Их существование является инициативой университетов. Они не подпадают под действие системы государственного финансирования и не обеспечивают доступа к докторскому обучению. Похожая ситуация имеет место в Польше, где нехватка финансовых средств для докторского обучения называется одним из факторов, побуждающих студентов к поступлению на дополнительные магистерские программы. Швейцарский магистр продвинутого уровня [МАС] – еще одна постмагистерская степень магистра.

Бельгийские квалификации являются в некоторой степени наследниками старых национальных структур. В перспективе они могут быть поглощены более современной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. Только время и «оптимизация» покажут, каким образом они это перенесут и перенесут ли вообще.

Степень пост-магистра – это не единственная аномалия. В некоторых университетах Шотландии степень магистра искусств эквивалентна уровню бакалавра наук и является квалификацией первого цикла. В Италии *Master Universitario di primo livello* также квалификация первого цикла. Это, по сути, предмагистерские степени магистра.

Кроме того, есть закрепленные в традициях обозначения, которые могут быть неверно истолкованы. В Англии бакалавр ветеринарии [BVetMed] имеет статус магистра. В самых известных английских университетах магистр искусств – это неакадемическое отличие, которое выпускники могут получить по уплате пошлины.

Такие явления еще раз поднимают вопрос о номенклатуре. Он станет одним из референсов данного доклада, акцентирующим важнейшее значение прозрачности и международной читаемости систем квалификаций. Приложение к диплому может серьезно прояснить, чего именно достигли студенты, однако, вполне закономерен вопрос, почему кто-то должен нести дополнительное бремя расшифровки неудачной терминологии. Скорее, это задача для национальных структур квалификаций сделаться под давлением заинтересованных сторон максимально удобными для пользователей.

Исследовательская степень магистра и переход к докторскому обучению

В Болонском процессе доступ к третьему циклу со второго в принципе гарантируется. Степень магистр-исследователь представляет собой классическую модель такого перехода. Она является общепризнанной, хотя ее обозначение и статус в разных странах Европы может быть не сразу понятен.

В некоторых странах исследовательская степень магистра является обязательным требованием для поступления в докторантуру и явным образом определена как таковая. В других странах наличие такой степени необязательно. Во многих случаях переход с магистерского уровня на докторский – это вопрос академического выбора поступающего. В Великобритании, например, хорошая работа на уровне MPhil – исследовательской степени – может привести к прекращению регистрации на этом уровне и к зачислению на докторское обучение. Это не исключает возможности поступления в докторантуру для студента, нормально завершившего преподаваемый магистерский курс (т.е. менее ориентированный на исследования). В докторантуру можно также поступить непосредственно

из бакалавриата при наличии достижений достаточно высокого качества. При этом академическая свобода выбора осуществляется в рамках правил, которые установлены соответствующей процедурой, но не обязательно одинаковы во всех учебных заведениях.

Как и в случае последовательности бакалавр-магистр, Болонский процесс запустил новые модели продвижения между магистром и доктором. В Нидерландах многие исследовательские университеты теперь предлагают степень высшего магистра (Top Masters). Это может быть либо компонента специализации, встроенная в курс магистранта-исследователя, либо автономный двухгодичный курс магистра-исследователя в англоязычной среде, дающий доступ к четырехгодичной докторантуре, или двухгодичный магистерский курс, второй год которого может считаться первым годом четырехгодичной докторской программы. Последняя из этих возможностей также доступна в некоторых университетах Германии. Необходимо отметить неоднозначность названия высший магистр.

В докладе EUA *Докторские программы в университетах Европы* (2007 год) делается вывод, что доступ к докторскому обучению должен быть не только с магистерского уровня. Необходимо обеспечить гибкость политики приема в контексте вузовской автономии. Это тем более желательно в условиях, когда сама докторантура принимает новые формы.

В некоторых странах эта линия Болонского процесса не реализована до конца. В Швеции, например, не прояснены различия между одногодичной степенью магистра (*Magister*) и двухгодичной степенью мастера (*Master*). Последняя не обязательно является более ориентированной на исследования, за исключением тех случаев, когда она предлагается вузами, имеющими опыт организации третьего цикла. Но будет ли эта степень или обе они обеспечивать доступ к докторантуре, пока не решено.

На уровне Европейского пространства высшего образования вопрос читаемости остается важнейшим. Разумно ожидать, что национальные структуры квалификаций обеспечат решение этой проблемы в национальном масштабе. Тем не менее, при нынешних темпах реформ есть вероятность появления новых форм магистерского обучения и новых категорий докторантуры. Поэтому очень важно после 2010 года обеспечить оптимальную гибкость на европейском уровне. Это потребует регулярного «картирования» схем перехода между магистерским и докторским обучением.

Здесь снова отмечается заметное сближение Болонского процесса и Лиссабонской повестки дня, а именно Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства. Профессиональные исследователи, лица, занимающиеся передачей знания, новаторы и предприниматели не являются порождением одного лишь третьего цикла. Как правило, их корни лежат в первом и втором циклах. И потому они должны иметь право вернуться к каждому из них, если этого потребуют их личные и профессиональные устремления.

5. РЕГУЛИРУЕМЫЕ ПРОФЕССИИ

Как отмечалось выше в разделе 3, некоторые квалификации подпадают под действие законодательства ЕС, соблюдение которого является обязательным. Речь идет о квалификациях, которые дают доступ к регулируемым профессиям.

На внутреннем рынке ЕС насчитывается свыше 800 таких профессий, но не все они предусматривают формальную подготовку на уровне болонского второго цикла. В настоящем докладе будут рассматриваться две группы:

- секторальные профессии (преимущественно врач, стоматолог, ветеринарный врач, фармацевт, архитектор; реже – медсестра общего профиля и акушерка);

- профессии, относящиеся к так называемой общей системе, из которых наиболее подходящим примером является инженер.

Третья группа состоит из юридических профессий, регламентируемых собственным специализированным законодательством, а не Директивой 2005-36-ЕС о признании профессиональных квалификаций, о которой говорилось выше.

Особый интерес представляет первая группа. Причина в том, что Директива ЕС была перенесена в национальное законодательство в период с 2005 по 2007 год, именно в тот момент, когда медицинские школы и другие учебные заведения соответствующего профиля начали постепенное осуществление болонских реформ. Директива распространяется на все 27 стран-членов Евросоюза, на Европейское экономическое пространство и на третьи болонские страны, имеющие двусторонние торговые соглашения с ЕС. Лишь нескольких стран не коснулись возникшие сложные проблемы.

Секторальные профессии

Директива 2005-36-ЕС регулирует трансграничное предоставление услуг специалистами в области здравоохранения и других областях, перечисленных выше. Она определяет, каким образом должны признаваться их квалификации, а также минимальные стандарты подготовки, согласованные государствами-членами.

Требования к профессиональной подготовке, как правило, выражены в виде сочетания факторов: продолжительность курса с полным учебным днем, общее количество учебных часов, требуемые знания, навыки и компетенции. Формулировка Директивы скопирована из текстов, относящихся к 1970-м годам. Поэтому только на самом абстрактном уровне она способна охватить новые стили педагогики, научный и технический прогресс, изменения в статусе и чаяниях конкретных профессиональных групп. Ее требования не выражаются в терминах результатов обучения, они не связаны с современными реалиями непрерывного профессионального развития, с критериями профессиональной пригодности, профессиональной переаттестации и лицензирования.

Во многих случаях болонские реформы создали возможность – хотя и не необходимость – расщепления длинных и интегрированных программ подготовки на последовательность бакалавр-магистр с соответствующими итоговыми квалификациями. Реализация этой часто спорной возможности зависит от национального законодательства, точки зрения профессионального сообщества в стране, а также от академических традиций и практики. В Таблице 2.4.1 показано состояние дел на 2007 год. Ни по одной из секторальных профессий общеевропейский консенсус пока не достигнут.

Отказ от длинных интегрированных квалификаций имеет серьезное значение. Он позволит студентам переходить из бакалавриата в одной стране на магистерское обучение в другой. Как в таких случаях отдельные национальные системы обеспечения качества смогут гарантировать, что студенты прошли программу подготовки, совместимую с требованиями Директивы? Этот вопрос находится в центре внимания Генеральной Дирекции Европейской комиссии по внутреннему рынку. В конечном итоге, эти проблемы будут решаться на уровне положений об обеспечении качества в Европе.

Проблемы мобильности пока на национальном уровне не решены. Фламандские студенты сообщают, что мобильность является чисто теоретической, а программы медицинских школ несинхронизированы. В Швейцарии, с другой стороны, предприняты скоординированные действия по облегчению передвижения между медицинскими факультетами.

Вопросы, связанные с рынком труда

Последовательность бакалавр-магистр позволит правительствам и регулирующим органам создать новую точку доступа к профессии – после бакалавриата. В Норвегии и Швеции бакалавр в области фармации имеет право назначать лекарства, но право владеть и управлять аптекой дается только после получения степени магистра. Однако этот случай является исключительным. Квалификация бакалавра в середине длинной интегрированной программы в области фармации пока еще не закрепились надлежащим образом в 46 странах Болонского процесса. Что означает введение степени бакалавра для студенческих финансов, для ресурсов, выделяемых вузам, для разделения профессионального труда в соответствующей отрасли, а также для дальнейшего продвижения к степени магистра – все эти вопросы во многих странах остаются не решенными и являются предметом постоянных дискуссий.

Европейская Комиссия, в чьей исключительной правовой компетенции находится функционирование внутреннего рынка, уделяет серьезное внимание этим вопросам. Они выходят за пределы академической сферы, на которую, в основном, ориентирован Болонский процесс, и затрагивает такие стратегические направления, как услуги, представляющие общий интерес, защита прав потребителей и либерализация профессий.

В недавно опубликованной Зеленой книге по европейским трудовым ресурсам в области здравоохранения среди возможных направлений будущих действий отмечаются: «инвестиции в подготовку и набор достаточного количества медицинского персонала для достижения самообеспеченности на уровне ЕС; поддержка трансграничных соглашений по подготовке кадров и обмену персоналом ...».

Здесь Зеленая книга косвенно ссылается на трудности, испытываемые Австрией и Бельгией. Эти две страны ограничили квотами «избыточное» количество немецких и французских студентов, которые поступают в их медицинские и стоматологические учебные заведения в качестве способа обойти численные ограничения, установленные в Германии и Франции. Еврокомиссия временно приостановила разбирательство нарушения, с тем чтобы дать Австрии и Бельгии возможность обосновать свои действия, которые, по мнению Европейского суда, являются незаконными. Австрия воспользовалась этой приостановкой и ввела квоты для студентов-ветеринаров: с 2009 года лишь 5% общего числа таких студентов могут быть не из стран ЕС и только 20% – из других стран-членов ЕС.

Нетрудно увидеть, что содействуя мобильности студентов, Болонский процесс выявляет несоответствие между национальными трудовыми ресурсами в области здравоохранения и структурой их финансирования. В то же время ясно, что требование читаемости квалификации может помочь Европе ответить на ряд насущных проблем. Зависимость Европы от медработников из третьего мира уменьшится. Потребность в квалифицированной рабочей силе будет расти, поскольку проблемы старения и ожирения становятся все более острыми. Болезни человека и животных легко пересекают внутренние границы ЕС. Медицинские работники и пациенты также станут более мобильными. С этих точек зрения, становится очень сложно поддерживать протекционистское отношение к подготовке специалистов в области здравоохранения.

Болонская структура квалификаций и особый акцент на результаты обучения могут внести существенный вклад в интеграционную политику здравоохранения и в оказание соответствующих услуг на европейском уровне. Вот почему очень важны совместные усилия академических и профессиональных органов по выработке единого мнения о том, что представляет собой компетенция магистерского уровня в соответствующих дисциплинах,

и как она может быть достигнута в академических структурах, которые не препятствуют студенческой и профессиональной мобильности. В этой области уже проделана серьезная работа, особенно медицинскими сестрами, работающими в рамках проекта Тьюнинг, а также тематическими сетями ERASMUS, такими как MEDINE (медицина), DentEd (стоматология) и PHARMINE (фармация).

Последовательность бакалавр-магистр в медицине

Согласно Директиве, программа базового медицинского образования для врачей требует шести лет очного обучения, или 5500 часов теоретических и практических занятий. Пример одного немецкого вуза дает представление о сложности возникающих проблем. Этот вуз предлагает широкий выбор курсов:

- Длинный интегрированный курс на степень с классической медицинской программой, требующий пяти лет обучения (разделен на два блока по схеме 2 + 3 года с промежуточным государственным экзаменом) и годичной интернатуры;
- Длинный интегрированный «реформированный» курс на степень с междисциплинарной и проблемно-ориентированной программой; эта схема функционирует в течение десяти лет и использует разные источники финансирования для покрытия ее более высокой стоимости;
- Предлагаемая в рамках болонского процесса последовательность бакалавр-магистр (3 + 2) с последующей годичной интернатурой. Эта программа будет подготовлена и начнет действовать к 2010 году;
- Набор магистерских программ для специалистов, которые изначально задумывались для студентов с квалификацией по общей медицинской практике, но сегодня модифицируются, чтобы обеспечить возможность поступления после болонского бакалавриата.

Иными словами, вуз предусматривает целую совокупность различных условий обучения с различными точками поступления и перехода, которые отвечают выбору студента. Лишь некоторые из траекторий завершаются квалификацией врача и поэтому соответствуют положениям Директивы ЕС. Предлагаемые программы могут отменяться или определяться в качестве приоритетных в зависимости от меняющихся механизмов финансирования, юридических требований и потребностей студентов.

До сих пор окончательно не решено, заменит ли болонская модель своих предшественников или будет существовать рядом с ними. Студенты боятся введения новых фильтров отбора. Другие заинтересованные круги приветствуют степень бакалавра как точку останова или переключения, отмечая, что примерно половина выпускников медицинских учебных заведений не будет работать медиками. Поэтому доступ на рынок труда в этой точке – вполне жизнеспособный вариант.

В Германии доступ к профессиям в области медицины, права и педагогики определяется итоговым *Staatsexamen* (государственный экзамен). Петер Цервакис утверждает (в работе *Образование в глобальном мире*), что можно устранить этот барьер, не подрывая регулирующей функции государства и в то же время наделяя университеты большими правами по контролю за методами преподавания и обучения и учебными программами.

«Общая система»

Рассмотренные выше проблемы касаются и других областей, прежде всего, инженерной профессии. Однако инженерная профессия не является секторальной. В Директиве не описаны продолжительность обучения, объем учебной нагрузки и требуемые компетенции

для нее. Инженерная профессия попадает в «общую систему», представляющую собой набор положений, которые позволяют государствам-членам Евросоюза оценивать квалификацию прибывающего профессионала в соответствии с некоторой пятиуровневой схемой.

Квалификация, отвечающая более низкому уровню, чем требуется, может быть признана принимающей страной-членом ЕС, которая, однако, имеет право – с учетом оценки резюме данного профессионала – настоять на дополнительном периоде адаптации или на прохождении теста на пригодность. На практике выбор обычно остается за индивидом.

Представленные ниже уровни с, d, и e описывают достижения, относящиеся к послесреднему образованию:

- (с) диплом, удостоверяющий успешное завершение;
- (i) либо – подготовки на послесреднем уровне, кроме упомянутой в пунктах (d) и (e), продолжительностью не менее одного года (или эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем), а также профессиональной подготовки, которая может потребоваться в дополнение к этому послесреднему курсу. При этом одним из условий поступления на послесредний уровень является, как правило, успешное завершение курса средней школы, дающего право на поступление в университет или в другой вуз (либо эквивалентное школьное образования второго среднего уровня);
- Или – в случае регулируемой профессии, подготовка со специальной структурой, которая эквивалентна уровню подготовки, предоставляемой по пункту (i), обеспечивает сопоставимый профессиональный стандарт и готовит обучаемого к сравнимым функциям и уровню ответственности;
- (d) диплом, удостоверяющий успешное завершение подготовки на послесреднем уровне продолжительностью не менее трех, но не более четырех лет (либо эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем) в университете, в другом вузе или в ином учреждении, обеспечивающем такой же уровень подготовки, а также подтверждающий профессиональную подготовку, которая может потребоваться в дополнение к этому послесреднему курсу;
- (e) диплом, удостоверяющий, что его обладатель успешно завершил послесредний курс продолжительностью не менее четырех лет (либо эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем) в университете или в другом учреждении высшего образования такого же уровня, и подтверждающий, если требуется, что он успешно завершил профессиональную подготовку, необходимую в дополнение к этому послесреднему курсу.

Таким образом, болонский магистр может быть помещен на уровне d или e, в зависимости от продолжительности предшествующего ему бакалаврского курса.

Требования Директивы в отношении «общей системы» не определены в терминах ECTS; они не используют язык результатов обучения и уровневых дескрипторов. Возможное согласование Директивы и болонских принципов, таким образом, устранил мощный источник путаницы. В настоящее время национальные регулирующие органы обязаны принимать документацию, отвечающую Директиве. Приложение к диплому, Дублинские дескрипторы, привязка к болонским циклам, инструменты мобильности, содержащиеся в EUROPASS, при всей своей полезности с Директивой не согласуются.

Болонский процесс и инженерная профессия

Таблица 2.4.1 показывает, что некоторые страны предпочли сохранить длинные интегрированные инженерные квалификации. Особенно бурные дискуссии Болонский процесс вызвал в Англии, где посчитали, что четырехгодичная магистерская квалификация

(MEng) может показаться слишком короткой и не являющейся степенью второго цикла. Тем не менее, возникшие европейские договоренности позволили Инженерному Совету Великобритании (EUCUK) стать одним из первых шести национальных агентств, имеющих право присуждать знак качества EUR-ACE¹ аккредитуемым курсам. Другие агентства – французское, немецкое, ирландское, португальское и – благодаря программе TEMPUS – русское.

Учитывая значительные различия в традициях инженерного образования в Европе, успех знака EUR-ACE имеет большое значение. Он заложил рамочные стандарты аккредитации инженерных программ. Эти стандарты определяют результаты обучения для первого и второго циклов, при этом допускается, что они могут быть достигнуты посредством как обособленных, так и интегрированных курсов. Поскольку первые в большей мере способствуют развитию мобильности студентов, от организаторов интегрированных курсов можно ожидать перехода на схему 3+2 там, где это допускается национальным законодательством.

EUR-ACE управляется Европейской сетью аккредитации инженерного образования [ENAEЕ], которая в свою очередь действует под эгидой *the Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs* (Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций – FEANI). FEANI также присваивает квалификацию «Европейский инженер» (EUR ING), которая требует семи лет подготовки, в том числе не менее трех лет теоретического образования в признанном учреждении высшего образования и двух лет оцененного инженерного профессионального опыта. Европейская Комиссия поддерживает это звание, при этом не давая ему статус квалификации в значении, принятом в Директиве. В 2004 году в ответ на вопрос парламента, Европейская комиссия признала схему FEANI «прекрасным примером саморегулирования профессии на европейском уровне, и моделью для других профессиональных групп в техническом и научном секторах, например, для химиков и физиков».

Профессиональные, академические и регулирующие органы, действующие на национальном и европейском уровнях, играют решающую роль в определении того, насколько квалификации высокого уровня адаптированы к болонской системе циклов и к результатам обучения. Без участия этих органов невозможно становление степени магистра в качестве отличительного элемента организации высшего образования в ЕПВО. Велика их роль и в разработке учебных программ, обеспечении качества и аккредитации, в расширении студенческой и профессиональной мобильности. Они должны внести существенный вклад в работу по согласованию болонских принципов и положений Директивы. Очень важно, чтобы их голоса были услышаны как в болонских кругах, так и в соответствующих комитетах ЕС.

Пересмотр Директивы ЕС

В целом, имеются все возможности для критического анализа директивы и ее согласования с болонскими принципами. Есть четыре основные проблемные области. Во-первых, структура курсов и преобразование длинной интегрированной программы в последовательность бакалавр-магистр. Как указывалось в предыдущем разделе, Болонский

¹ EUR-ACE (European Accredited Engineer- Аккредитация европейских инженерных программ) – проект, направленный на создание европейской системы аккредитации инженерного образования http://www.feani.org/webfeani/EUR_ACE/EUR-ACE%202/EUR_ACE2_Main_Page.htm (*Прим. переводчика*).

процесс не может сделать это обязательным. Тем не менее, дальнейшее транснациональное сближение и взаимодействие имеют первостепенное значение.

Во-вторых, европейские системы обеспечения качества должны добиться такой степени сплочения, которая позволила бы им убедить Генеральную Дирекцию по внутреннему рынку и услугам [DG MARKT] в том, что транснациональные модели подготовки соответствуют Директиве.

В-третьих, для сближения необходимо, чтобы все стороны на всех уровнях признали и ввели в практику использование результатов обучения в разработке учебных программ.

В-четвертых, параметры непрерывного профессионального развития и профпригодности должны сначала быть уточнены на транснациональном уровне. Только после этого они могут быть закреплены в национальных структурах квалификаций, а затем в Директиве.

Наиболее важными остаются проблемы педагогики, обучения в течение всей жизни, мобильности и трудоустраиваемости. Все они будут подробно рассмотрены в последующих разделах.

Свободные профессии

В качестве последнего примера сложных взаимосвязей между Болонским процессом и законодательством следует рассмотреть свободные профессии.

Европейская комиссия рассматривает их как наименее открытые для трансграничного предоставления услуг. В 2004 году Генеральная Дирекция по конкуренции [DG COMP] решила изучить практику адвокатов, нотариусов, бухгалтеров, архитекторов, инженеров и фармацевтов – представителей регулируемых профессий. Каждая профессия рассматривалась с точки зрения потенциально ограничительной политики в таких областях, как (i) фиксирование цен, (ii) рекомендованные цены, (iii) рекламные правила, (iv) требования при поступлении и защищенные права и (v) правила, регулирующие структуру бизнеса и мульти-дисциплинарную практику.

В отношении требований для поступления и защищенных прав, DG COMP отметила, что «возможно, есть необходимость снизить требования при поступлении в тех случаях, когда они кажутся несоразмерными со сложностью профессиональных задач» [COM (2004) 83, параграф 4.4.53]. Она попросила профессиональные органы и национальные регулирующие учреждения оценить, насколько такие действия могут увеличить трансграничную конкуренцию при сохранении качества обслуживания.

До этого момента в настоящем докладе не затрагивалась тема избытка квалификации. Очевидно, что она актуальна в любой дискуссии, цель которой – оценить возможности трудоустройства и потребности рынка труда по отношению к потенциалу и экономической эффективности Европейского пространства высшего образования. Если нужно, это еще один показатель сложного взаимодействия болонской и лиссабонской повесток дня.

6. ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Обращаясь к вопросу образования в течение всей жизни, авторы доклада *Тенденции V* обнаружили не слишком много подтверждений целенаправленного стратегического мышления на институциональном уровне. Вместо этого ими выявлены неопределенность и сомнения. Является образование в течение всей жизни формой продолжающегося образования для выпускников? Или это первоначальное образование для уязвимых групп населения, которое предоставляется вузами?

За исключением магистерских степеней, полученных в течение пяти или шести лет после завершения среднего образования, практически все примеры обучения на втором цикле могут рассматриваться как получаемые в течение всей жизни. Именно так и должно быть. Движущими силами здесь выступают демография (культурные и экономические устремления стареющего населения, групп беженцев) и потребности рынка труда (технологические изменения, непрерывное профессиональное развитие, переквалификация, повышение пенсионного возраста, миграция).

Есть два подхода к образованию в течение всей жизни на уровне магистра. Доступ к обучению может быть обеспечен обычным образом для всех групп клиентов, включая традиционных *продолжающих* или *последовательно обучающихся* студентов (в том смысле, в котором эти термины используются в разделе 4 выше). В качестве альтернативы, обучение может быть объединено в отдельную категорию деятельности, названную «обучением в течение всей жизни», которая организуется, управляется и финансируется дискретно. На саммите в Лондоне министры не сделали каких-либо рекомендаций в отношении этого различия. Тем не менее, они постарались подчеркнуть, что ожидают большего внимания к признанию предшествующего обучения [RPL] и к гибким траекториям обучения.

Признание предшествующего обучения

Принципы аккредитации предшествующего обучения Британских агентств по обеспечению качества датируются 2004 годом, хотя соприкосновение вузов с признанием предшествующего обучения, в частности, в старом политехническом секторе, началось гораздо раньше. В Ирландии Национальный квалификационный орган [NQAI] принял ориентированную на болонские принципы политику в 2005 году. Эта политика четко сфокусирована на результатах обучения и на обеспечении качества в соответствии с требованиями Стандартов и руководящих принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования [ESG]. Кроме того, Национальный квалификационный орган направляет усилия на расширение доступа. Во Франции система проверки приобретенного опыта [*validation des acquis de l'expérience* – VAE] серьезно проработана и находит применение в профессиональных областях и на рынке труда.

Традиционно наиболее легко признаваемой формой предшествующего обучения является формальное обучение. Однако признание предшествующего обучения (ППО) придает первостепенное значение неформальному и информальному обучению, ныне известному как обучение на основе жизненного опыта. Весьма распространенным примером выступает признание успешного опыта работы в качестве эквивалента академических достижений. Страны-участницы Болонского процесса стремятся к распространению примеров лучшей практики в этой области. Словенский институт образования для взрослых занимается развитием и подтверждением неформального обучения. В Финляндии национальная рабочая партия рекомендовала рамочные принципы, в соответствии с которыми вузы должны будут разработать последовательные, надежные и прозрачные системы признания предшествующего обучения. Кредиты будут присуждаться за очевидные компетенции, а не за продолжительность и место обучения или работы. В настоящее время ведутся национальные дискуссии о совершенствовании ППО в предметных областях, например, по дисциплинам, относящимся к сфере здравоохранения, делового администрирования и технологий.

Несмотря на все имеющиеся достижения, нельзя сказать, что признание предшествующего обучения успешно работает. Фламандский Закон о гибкости (2004) допускает исключения, касающиеся компетенций, приобретенных вне контекста формального обуче-

ния, однако, это не всегда является частью вузовской практики. В Испании признание предшествующего обучения не признается серьезным инструментом для набора, приема и продвижения.

По мнению Европейской комиссии (Генеральная Дирекция по вопросам занятости и социальным вопросам), «отсутствие системы официального признания неформального и информального обучения является серьезной недоработкой» в Греции. В докладе Генеральной Дирекции по расширению (2008 г.) Сербии и Турции предписывается как можно быстрее реализовать механизмы ППО.

Мишлин Шей (Micheline Scheys), основной докладчик болонского семинара, состоявшегося в декабре 2008 года в Амстердаме, выступила с призывом к совместным действиям. Она указала на существование «островов ППО», на отсутствие координации и сопоставимости данных и призвала учреждения по обеспечению качества «гарантировать международную и национальную сопоставимость, совместимость и прозрачность процессов признания предшествующего обучения».

Гибкие траектории обучения

Открытость и возможности прохождения системы высшего образования Швеции являются уникальными по степени, в какой они позволяют студентам в соответствии с их потребностями соединять модули из различных программ в различных вузах обоих секторов бинарной системы. Система финансирования поощряет достижения в виде накопления кредитов, а не в виде итоговой квалификации. То есть финансируется процесс, а не результат. Возраст поступления в высшую школу не имеет значения. Здесь, по одному меткому выражению, образование в течение всей жизни находится в воздухе и является «второй натурой».

Но система, в которой все предлагаемое образование является образованием в течение всей жизни, – это действительно исключение. Гораздо более распространено отделение концепции «в течение жизни» от всего, что предоставляется студентам в виде более или менее непрерывной последовательности в продолжение нескольких лет после завершения среднего образования.

Польский вуз, являющийся организатором Университета третьего возраста, не может отнести реализуемые в этом университете курсы к признаваемым академическим программам высшей школы. В Испании образование в течение всей жизни предоставляется вне формальных структур квалификаций. Нередко вузы здесь предлагают три отдельные категории курсов: *titulaciones oficiales* (официальный болонский курс), местный *titulos propios* и *formación continua*; две последние категории курсов описываются как формы дополнительного предложения образования.

Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни

Подобное разделение является очевидным на уровне дипломного образования, хотя многие традиционные студенты чаще обучаются с неполным, чем с полным учебным днем. Инициативы на уровне второго цикла, предлагаемые в области непрерывного профессионального развития, очень редко связаны с университетскими магистерскими программами. Чаще всего это краткосрочные индивидуальные курсы, которые не входят в число стандартных предложений факультета и завершаются в отрыве друг от друга без возможности накопления кредитов. Пэт Дэвис (Pat Davies), представитель Европейской сети университетов непрерывного образования [EUCEN], изучила возможности интеграции различных видов деятельности. Она указывает на два подхода: «наращивание» – когда короткие курсы непрерывного профессионального развития объединяются в квалификацию

магистра посредством признания предшествующего обучения, и «разделение» – существующая магистерская программа разбивается на единицы, которые могут осуществляться в разных образовательных средах.

EUCEN завершила детальное исследование ситуации с университетами образования в течение всей жизни (ULLL) в 2007 году. Итоговый доклад подтвердил наличие определенного прогресса: получили распространение магистерские программы, ориентированные на непосредственное профессиональное применение и предназначенные для конкретных профессиональных групп. С другой стороны, форматы, способы предоставления, продолжительность и назначение программ отличаются таким многообразием, что это может «поставить под сомнение ценность магистерского диплома». П. Дэвис делает вывод: «есть понимание необходимости принять – пока еще не определенные – меры к тому, чтобы обеспечить одинаковую значимость всех магистерских степеней». [*Болонский процесс и университеты образования в течение всей жизни – состояние дел и будущие направления действий*].

Структурный разрыв

Данная проблема гораздо шире, чем вопросы учебной программы и структуры курсов. Во многих системах очное магистерское обучение и разные формы кратких курсов в рамках непрерывного профессионального развития территориально разбросаны. Они базируются в различных частях вуза, подотчетны разным управленческим органам. Качество предоставляемого образования и финансовая поддержка также обеспечиваются по-разному.

В Австрии и Финляндии университеты открыли отделения образования для взрослых, которые отделены от мест магистерского обучения. В Германии степень магистра в рамках образования в течение всей жизни обычно именуется именно таким образом и предусматривает высокую плату за обучение. Обучение на эту степень обособлено от субсидируемых правительством и требующих более низкой платы программ для студентов-очников. В одном случае магистерские курсы этого типа объединены под крышей полунезависимого университета образования в течение всей жизни *Universität für Weiterbildung*, по-английски называемого University for Professional Studies (Университет профессионального обучения) и действующего в рамках государственно-частного партнерства. Структурный разрыв обусловлен двумя факторами. Во-первых, уровень платы за обучение, вносимой студентами, хотя и высокий, явно недостаточен для покрытия расходов в отсутствие государственных субсидий. Во-вторых, правовая база не допускает смешения неэкономических (государственных) и экономических (частных) потоков доходов.

Путь вперед

Если правительства болонских стран хотят построить цельные системы высшего образования, где второй цикл образует достижимое и проходимое пространство с достаточно богатыми возможностями для удовлетворения устремлений граждан и потребностей рынка труда, необходимо много работать. Создаваемые национальные структуры квалификаций должны не только включить в себя все виды аккредитованного обучения, но и создать потенциал для генерации новых посредством признания предшествующего обучения. Система ECTS должна стать еще более гибкой, чем сегодня. Немаловажное значение также имеют повышение квалификации персонала, участие заинтересованных сторон, расширение консультационных услуг, студентоцентрированность обучения. Велика роль институциональной автономии – без нее вузы не могут интегрировать различные типы организации обучения наилучшим, с точки зрения педагогики, образом.

В 2008 году EUA опубликовала подготовленную в сотрудничестве с рядом организаций «Хартию европейских университетов об образовании в течение всей жизни». В ней перечислены те шаги, которые должны быть предприняты университетами и правительствами, чтобы образование в течение всей жизни стало в Европе реальностью. Не обращаясь к магистерским квалификациям непосредственно, хартия подчеркивает первостепенную важность включения – социального, стратегического, педагогического, инфраструктурного.

Вузам необходимо отказаться от решений, делающих образование в течение всей жизни чем-то отдельным и дополнительным, в пользу более интегративных форм. Учреждения по обеспечению качества должны добиться, чтобы магистерское обучение, в какой бы форме оно ни осуществлялось, признавалось обществом как таковое, и чтобы связующие с бакалаврским уровнем механизмы были видны, понятны, жизнеспособны и энергично поддерживались. Правительства, в свою очередь, призваны устранить правовые и ресурсные барьеры. Прерывность между болонскими циклами и внутри них дисфункциональна. В концепции образования в течение всей жизни она слишком распространена.

Хартия EUA действует на широком фоне Лиссабонской стратегии и ее отклика на глобальный экономический кризис. Интересно и содержательно исследование Европейской Комиссии о структурных реформах, проводимых на уровне государств-членов. Одной из рекомендованных стратегий является «дорожная карта» к флексеkjюрити¹, оптимальному выражению баланса между конкурентоспособностью и социальной сплоченностью. В каждом из четырех «путей к флексеkjюрити» образование в течение всей жизни играет ключевую роль.

Представленная Еврокомиссией картина состояния дел в 27 странах ЕС в 2008 году показывает, что ряд стран нуждается в срочных мерах по реализации обучения в течение всей жизни (Австрия, Эстония, Италия, Мальта); в некоторых странах имеются соответствующие стратегии, но отсутствует импульс к их реализации (Болгария, Чешская Республика, Греция, Венгрия, Латвия, Литва, Польша, Румыния, Словакия); а такие страны, как Бельгия, Кипр, Германия, Ирландия, Швеция должны сосредоточиться на конкретных аспектах этой концепции. В дополнениях к докладу Еврокомиссии ко второй категории отнесена также Черногория.

Правда, надо сказать, что многие из подробных замечаний Еврокомиссии касаются низкоквалифицированных граждан, которые далеки от поступления на второй цикл. Тем не менее число государств-членов ЕС, которые могут заявить о наличии у них всеобъемлющей стратегии и структуры образования в течение всей жизни, включая высшее образование, – очень невелико.

7. СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Результаты обучения

Лондонское коммюнике ясно заявило о своих намерениях относительно степеней бакалавра и магистра. Национальные структуры квалификаций, среди прочего, «помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе результатов обучения и крэ-

¹ Флексеkjюрити – сокращение от английского, состоящего из двух слов *flexibility*, означающее гибкое приспособление рынка труда к структурным изменениям в экономике, и *security*, предполагающее адекватную социальную и финансовую защиту потерявших работу и их переkвалификацию. Предоставляет работодателям гибкость в увольнении работников (по своему усмотрению), в то время как работники получают право на участие в государственных программах переподготовки. <http://www.bwint.org/pdfs/ResolutionRussianFinal.pdf> (Прим. переводчика).

дитов». Они будут совместимы с уже принятой в 2005 году в Бергене всеобъемлющей структурой квалификаций, которая включает в себе «общие дескрипторы для каждого цикла, базирующиеся на результатах обучения и компетенциях». Аналитический доклад о ходе Болонского процесса 2009 года будет отслеживать процесс реализации национальных квалификационных структур.

Результаты обучения и их точная формулировка в спецификациях программ служат «модулем доступа» к студентоцентрированному обучению – набору практик или характеристик, которые не были приоритетными на ранних этапах Болонского процесса. В докладе *Тенденции V* отмечается, что в ходе инспекционных посещений «студентоцентрированное обучение как основополагающий принцип реформы учебных программ упоминался неожиданно редко», однако, делается вывод, что «изменение мышления может следовать за реформой структур, а не предшествовать ей» [*Тенденции V*, с. 20].

Именно это и происходит сейчас. Во многих странах Болонский процесс вызвал смену парадигмы: от учения путем механического запоминания к установке на активное изучение. Или, как формулируется в португальском декрет-законе 74/2006, «переход от системы образования, основанной на передаче знаний, к системе, основанной на развитии компетенций».

Это непростая задача. Отказ от модели с пассивными методами обучения, с лектором в центре большого амфитеатра и с соотношением преподаватель/студент, доходящим до 1:500, в пользу модели, в основе которой деятельность малых групп, требует значительных капиталовложений. Развитие академического персонала, создание банков учебных ресурсов, реконфигурация физического пространства, переоборудование жилого фонда, расширение управленческих информационных систем, пересмотр трудовых контрактов профессорско-преподавательского состава, реформа структуры программ и процедур аттестации, обеспечение качества, поддержка студентов, внутреннее распределение ресурсов и даже национальные системы финансирования – все это вопросы, стоящие в повестке дня.

Не все страны ожидает одинаково сложный путь. Во многих из них инновационные студентоцентрированные магистерские программы уже хорошо известны. Еще один пример – объектно-ориентированные методы обучения, впервые появившиеся в Дании и принятые новыми медицинскими школами в Португалии. «Развитие педагогических методов и учебных программ» является одним из основных обязательств, взятых Европейским консорциумом инновационных университетов [ЕСIU] на транснациональной основе. Есть все основания говорить о множестве примеров передового опыта на уровне вузов.

Очевидно, что соотношение сотрудники / студенты является важнейшим фактором. Последние данные, предоставленные Eurydice и Евростатом для справочника Европейской комиссии «Основные сведения» (2007 год), показывают, что среднее соотношение по ЕС составляет 1 : 15,9. Экстремальные значения соотношение имеет в Греции (1 : 28,1) и в Швеции (1 : 9) – почти трехкратная разница. Эти цифры относятся к 2003–2004 гг. и охватывают уровни 5A, 5B и 6 ISCED. Сравнительные данные по соотношению сотрудники/студенты на магистерском уровне были бы полезны, но, к сожалению, пока недоступны.

Реализация

Сколько национальных систем приняли результаты обучения в качестве основы для разработки учебных программ? В 2004 году Стивен Адам выявил высокую активность в этой области во Фландрии, Венгрии, Дании, Ирландии, Испании, Швеции и Великобритании. В большинстве из тридцати опрошенных стран прилагались усилия по реализации ре-

зультатов обучения. В некоторых странах работа была сосредоточена на профессиональном секторе бинарной системы. Однако, в целом, не было никаких свидетельств последовательной реализации. С.Адам рекомендовал использовать исследования конкретных примеров в качестве источника передового опыта и универсального языка. Благодаря Болонскому процессу и особенно Европейским стандартам и принципам [ESG] ситуация с результатами обучения улучшилась настолько, что в своей статье 2008 года С.Адам счел возможным отметить «огромное изменение культуры» [*Результаты обучения, текущие события в Европе*, с. 5].

В странах, где результаты обучения вводились методично, например, в Великобритании, студенты приняли их с одобрением. Агентство по обеспечению качества отмечает, что «самым поразительным аспектом введения результатов обучения было то, что студенты высоко оценили их за ту ясность, которую они внесли в общую цель программы обучения, во взаимосвязь между частями программы, а также в характер и цели оценочных заданий» [*Введение и использование результатов обучения*, пункт 49]. Европейский союз студентов в своем документе 2007 года *Болонья глазами студентов* [с. 47] настоятельно рекомендует внедрить результаты обучения.

В исследовании EUA об организации магистерского обучения приводится много примеров успешно осуществленных изменений. Фламандский университет вводит результаты обучения через процесс повышения квалификации персонала, в котором участвуют студенты и который поддерживается на местном (факультет) и центральном (университетское руководство) уровнях и проходит под контролем Национального агентства по обеспечению качества. В Финляндии два университета совместно ведут национальную программу развития персонала, известную как W5W. Аналогичная программа действует для университетов прикладных наук в рамках проекта ARENE. В Ирландии одно учебное заведение координирует политику внедрения во всех вузах в районе Большого Дублина, используя финансируемые внутренние стипендии в качестве рычагов для перемен. Другое учреждение занимается внутрисетевой привязкой результатов обучения к своему онлайн-вому библиотечному каталогу.

В Германии введение результатов обучения позволило преодолеть разрыв между различными культурами факультетов, а также справиться с проблемами, вызванными академическим разделением труда между бакалаврским и магистерским уровнем. В Швеции профессорско-преподавательский состав и студенты положительно оценили большую прозрачность, обеспеченную новыми подходами к обучению и преподаванию. Лишь в Испании отмечается недостаточность знания о результатах обучения и их неприятие.

Оценивание, факультативность и исследовательские компоненты

Результаты обучения, как правило, встраиваются в модульные системы, где их достижение может носить промежуточный (формативный) характер. Оценивание поэтому происходит более часто. Это полезно, если, как считают немецкие студенты-магистры, оно отличается разнообразием, требует четкой сосредоточенности и поощряет взаимодействие. В то же время – и это подтверждают многие вузы – для такого оценивания необходимы мощные информационные системы для ведения дел студентов и для управления, а также более сложные правила и предписания по курсам. Выезды на места показывают, что со времени доклада *Тенденции V*, привычка полагаться на экзамены в конце года заметно ослабла.

Модульные системы, в свою очередь, обеспечивают более широкий выбор для студентов и свободу в комбинировании основных и факультативных элементов учебной про-

граммы. Они позволяют смягчить строгий ход монодисциплинарного обучения и дают студентам возможность поучиться вместе с теми, кто специализируется в других областях. Однако такие системы имеют и свои недостатки: уязвимость курсов по выбору из-за ослабленного интереса со стороны студентов или из-за ограничений в расписании, необходимость тщательных академических консультаций, критичность сроков осуществления выбора – все это требует скоординированных ответных действий. Отвечая на вопросы анкеты, 57% студентов-респондентов сообщили, что факультативная составляющая их курсов не превышает 25%.

Успешное проведение изменений на местах совершенно невозможно без институциональной автономии. Там, где структурные особенности модульной системы слишком жестко закреплены в законодательстве (как, например, в Польше, где 70% магистерской программы определяются законом и лишь 30% являются факультативными), вузам сложнее откликаться на запросы студентов. Не так быстро удовлетворяются потребности рынка труда. Академические дисциплины находятся в жестких рамках и не имеют возможности развиваться путем «перекрестного опыления».

Тот факт, что большая часть программ обучения в Польше регламентируется законом, создает дополнительные ограничения, в частности, для мобильности. Чтобы мобильность стала возможной, содержание программ в домашнем и партнерском вузах должно быть очень близким. Студенты обязаны вернуться домой и сдать параллельные экзамены, чтобы получить признание своего обучения за рубежом. Импортированные кредитные баллы ECTS используются как показатели посещаемости, а не достижений. В этих условиях курсовая мобильность неизбежно будет скорее исключением, чем правилом. Требования, которыми она сопровождается, делают ее непривлекательной.

Проведенное EAU анкетирование показало, что магистерские программы обычно имеют исследовательский компонент. Только 21% вузов и 17% представителей профессорско-преподавательского состава сообщили, что включение исследовательского компонента не является систематическим. Теоретический или практический характер исследования, является оно индивидуальной или групповой деятельностью, выражается в виде диссертации или как ряд проектов и задач, необходим для поступления на докторский уровень или нет – все это зависит от вузовских и учебных условий. Однако практически везде важность научно-исследовательского компонента признается и не вызывает споров. Именно он представляется определяющей чертой болонского магистра – даже несмотря на то, что по результатам он-лайн опроса, лишь половина студентов-респондентов удовлетворены или очень удовлетворены исследовательскими возможностями, которые предоставляет выбранная ими программа.

Оживленная дискуссия велась в Польше. Здесь на магистерскую диссертацию отводится один семестр из предусмотренных четырех, что ощутимо увеличивает нагрузку на контактные часы, отводимые на обучение. Мнения по вопросу о целесообразности корректирования исследовательского компонента на бакалаврском уровне разделились. Следует ли его исключить, чтобы расширить учебную составляющую, что, в свою очередь, позволит освободить плотное расписание магистерских курсов? Или его нужно сохранить для знакомства с методами исследования, которые потребуются на магистерском уровне?

Проблема распределения времени характерна не только для Польши. Уже упоминавшееся исследование *Association pour l'Emploi des Cadres* показало, что французские университеты воспринимают семестровую систему («semesterisation») со смешанными чувствами – одним из ее недостатков является то, что многочисленные периоды оценива-

ния уменьшают время для учебы. Та же тревога была высказана во время посещения объектов в Ирландии.

Контактные часы преподавания

Проблема контактных часов преподавания, непосредственно связанных с концепцией содержания, поднимает дальнейшие вопросы. В какой мере они должны быть главным соображением в студентоцентрированном обучении? Не препятствует ли они междисциплинарности? Не их ли живучестью вызвано нежелание вузов отойти от традиций педагогики снабжения знанием? Как должна измениться практика академического трудоустройства, чтобы удовлетворять инновационности, которая требуется Болонским процессом? Позволит ли участие других заинтересованных сторон, в частности, студентов и работодателей, внести необходимую гибкость в разработку учебных программ?

Представление преподавателя монодисциплины об учебном времени основывается – в наименее инновационных случаях – на его собственном опыте студента-очника, полученном до наступления эпохи массового высшего образования. Гибкие учебные программы будут, скорее всего, модульными и допускающими междисциплинарное изучение.

Поскольку к каждому модулю может вести более одного пути, студенческие группы, как правило, неоднородны. Студенты могут быть не только из разных стран или из разных вузов одной страны. Они могут собраться для изучения конкретных модулей, стартовав из разных исходных точек во втором цикле. Возникающие в результате этого культурные, этнические и академические различия внутри студенческой группы создают педагогическую проблему, которая является новой для многих европейских вузов. Все шире признается, что необходимо уметь справляться с многообразием в семинарской аудитории. Это является неременным требованием всех программ развития персонала, направленных на формирование культуры результатов обучения.

В этом контексте проблема контактных часов преподавания приобретает другой вид. Теперь задача преподавателя – не насытить отведенные часы информационным наполнением, а добиться однородности когорты с тем, чтобы можно было начать это наполнение. Инспекционные посещения EUA выявили наличие общей идеи: организовать нулевой семестр или базовый год для доведения различных групп студентов до единой стартовой линии.

Это решение является дорогостоящим и не должно реализовываться автоматически. Министры болонских стран предложили альтернативу. Они просят преподавателей, студентов и руководителей вузов использовать ресурсы творчески и новаторски, добиваясь того, чтобы содержание приспособлялось к результатам обучения, а не наоборот, обязательно при условии, что это не наносит ущерба интеллектуальной согласованности. Вопрос об относительной важности содержания предмета и результатов обучения очень тонкий и один из тех, в решении которых – при активном академическом консультировании – должны участвовать студенты. Пример такого подхода – личный учебный план, разрабатываемый каждым финским студентом и его университетом.

Озабоченность по поводу контактных часов преподавания, имеющих на уровне магистра, может быть вызвана недостаточной дифференциацией между магистерскими и бакалаврскими программами. Как только магистерское обучение перестает быть *продолжающим* и оказывается в рамках образования в течение всей жизни, возможности для инновационной педагогики расширяются. Акцентируя предпочтительность результатов обучения в сравнении с результатами преподавания, Болонский процесс стимулирует не только студентоцентрированное обучения, но и участие студентов в разработке учебных программ.

Эта тенденция будет ускоряться по мере перехода болонских стран к процедурам обеспечения качества на основе Европейских стандартов и принципов, в которых сильный фокус на результатах обучения начинает приобретать силу норматива.

8. МОБИЛЬНОСТЬ

Курсовая мобильность

Необходимо различать курсовую (горизонтальную) мобильность, предлагаемую в рамках конкретной программы, и так называемую транснациональную вертикальную мобильность, которая перемещает студента с одного болонского цикла в одной стране на следующий болонский цикл в другой. Первый тип мобильности нередко финансируется транснациональными программами, такими как ERASMUS и NORDPLUS, национальными источниками, например, DAAD в Германии, или даже на вузовском уровне. Вертикальная мобильность, скорее всего, будет финансироваться самими студентами.

Курсовая мобильность широко признана и очень хорошо изучена. Убедительный факт: к 2012 году программой ERASMUS будет охвачен трёхмиллионный студент. Достижение этой амбициозной цели потребует привлечения миллиона мобильных студентов в течение ближайших трех учебных лет. В связи с этим возникает вопрос, как внедрение трехциклового системы повлияло или повлияет на масштабы мобильности.

Исследования EUA показали, что в Австрии мобильность снова начала расти после временного спада. В Финляндии и в Испании ожидается, что болонские реформы должны повысить мобильность, хотя судить об этом пока рано. Определенные трудности существуют во Фландрии. Упоминались многие факторы: асимметричные изменения программ в вузах-партнерах; трудоемкость подготовки информационных пакетов на английском языке и проверки академических справок прибывающих студентов. Респонденты из других стран называли известные и часто упоминаемые препятствия к мобильности: финансовые трудности, проблемы иностранного языка, семейные и трудовые обязательства, несоответствие академических календарей.

В Германии отмечено снижение мобильности и на бакалаврском, и на магистерском уровнях по сравнению с третьим годом старой длинной программы на степень. Основные причины видятся в следующем: необходимость работать для покрытия стоимости обучения дома, низкий уровень грантов программы ERASMUS и медлительность национальных процедур. Кроме того, было высказано мнение, что периоды обучения за рубежом вытеснены исследовательскими модулями, стажировками и изучением базового курса. Для того, чтобы защитить периоды обучения за рубежом, некоторые вузы рассматривают возможность открытия в магистерском курсе «окна мобильности» стоимостью 30 кредитных баллов ECTS.

Вопрос мобильности обсуждался и на европейском уровне. Член Европарламента от Германии Дорис Пак (Doris Pack) в своем докладе этому органу (сентябрь 2008 года) подчеркивает, что трехцикловая система степеней (степень бакалавра, степень магистра и степень доктора) может стать более гибкой, если для первого и второго циклов будет использоваться схема «4 + 1», а не «3 + 2». Д.Пак отмечает, что для некоторых программ обучения такая модель более предпочтительна с точки зрения улучшения мобильности и трудоустраиваемости выпускников.

Д. Пак также призывает университеты Евросоюза провести инновационную, всестороннюю и систематическую реформу учебных программ, поскольку сложное и высококачественное содержание программ и перестройка их структуры имеют решающее значение

для мобильности студентов и для большей гибкости обучения. По мнению Пак, периоды мобильности должны быть введены во все программы на степень, что позволило бы студентам выезжать за рубеж. Неясно, касается ли эта рекомендация как магистерского, так и бакалаврского циклов, однако, Д. Пак полагает, что вряд ли она осуществима сразу для обоих. Введение в общеевропейском масштабе схемы 4+1 также является непростой задачей, учитывая все многообразие практик, рассмотренных выше в разделе 4.

В последнем докладе Eurostudent поддерживается возможность обязательных международных семестров, однако, при условии, что установленная продолжительность программы болонского бакалавра составляет три года, что на самом деле не так. Готовящийся доклад экспертной группы Еврокомиссии по вопросам мобильности позволит прояснить ситуацию и даст соответствующие рекомендации.

Межцикловая мобильность

Альтернативой курсовой мобильности является «межцикловое окно», создаваемое студентами – семестровый или годичный интервал между бакалаврским и магистерским циклами. Такие окна приобретают все большую популярность, особенно если они заполняются не только учебой, но стажировкой или оплачиваемой работой, что имеет существенно значение для трудоустраиваемости. Данные по этой тематике на европейском уровне отсутствуют – и вряд ли появятся, пока методология ICSED остается неизменной.

Согласно данным он-лайнного опроса, между первым и вторым циклами 16% студентов поменяли свою область обучения, а 30% – свое учебное заведение. В разделе 4 уже затрагивался вопрос о транснациональной межцикловой мобильности. Насколько легко с бакалаврского курса в стране X перейти на магистерский курс в стране Y? В какой мере это можно сделать по транс-секторальной траектории, т.е. между секторами бинарной системы? Как указывалось выше, ответы на эти вопросы даются в применении к конкретным примерам. Двусторонние соглашения, такие, как недавно подписанный франко-швейцарский меморандум, позволяющий переход между циклами, являются редкостью.

Как правило, ответы на транснациональные вопросы носят локальный характер из-за отсутствия общеевропейской карты мобильности или соответствующей он-лайнной системы навигации. Данные по испанскому частному сектору показывают, что если студенты не могут реализовать свои устремления в одной стране, они найдут пути к своей цели в другой, более либеральной юрисдикции.

Препятствия к мобильности иногда связаны с национальным законодательством. Крайним проявлением такой ситуации служит Греция, где Конституция ограничивает признание квалификаций, присуждаемых вне государственного сектора высшего образования этой страны. Как результат, Греция не может ни подписать, ни ратифицировать Лиссабонскую Конвенцию о признании квалификаций, несмотря на призывы болонских саммитов министров. В отношении профессиональных квалификаций Европейский суд постановил, что Греция нарушает Директиву 2005-36-ЕС.

Продолжительность болонского магистерского цикла сама по себе может стать источником разногласий. Тот факт, что она может составлять один или два года очного обучения – разница в 100%, безусловно, порождает вопрос о совместимости. Норвежское агентство по обеспечению качества NOKUT в 2005 году выразило сомнения относительно модели 3+1, общепринятой в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии. Предметом апелляций норвежских обладателей английских степеней магистра против юридически обязательных решений норвежского агентства ENIC-NARIC был тот факт, что лишь двухгодичная ис-

следовательская магистерская квалификация MPhil может рассматриваться в качестве эквивалента норвежской двухгодичной степени магистра (ECTS 120). Английская годовичная степень магистра может принести 75 кредитов ECTS как признание определенного количества академических достижений, но не считается эквивалентом норвежской степени. Свои решения Норвегия обосновывает ссылкой на понятие «существенные различия», определенное в Лиссабонской конвенции о признании, которая была ратифицирована и Норвегией, и Великобританией.

Британский институт политики высшего образования (HEPI) решительно оспаривает это убеждение, напоминая давнюю позицию Великобритании: «мы способны предоставить квалификации второго цикла (магистерского уровня) с требуемыми результатами обучения в течение двенадцати месяцев, что в других странах занимает больше времени». На самом деле предложение высшего образования в Великобритании более диверсифицировано, чем подразумевается в данном замечании. Обследование, проведенное британской организацией Europe Unit в 2007 году, показало, что по большинству дисциплин предлагаются 2-годичные преподаваемые магистерские программы – до 22% в некоторых предметных областях.

Инструменты мобильности

Каково положение дел с инструментами мобильности? Сегодня ECTS включена в большинство национальных законодательств и таким образом выполнено важнейшее предварительное условие общеевропейского использования этой системы для накопления и переноса кредитов.

Напротив, масштабы выдачи Приложения к диплому колеблются в широких пределах. В Испании о нем знают мало, в Финляндии, Ирландии и Польше Приложение к диплому широко используется, хотя в Польше за него может взиматься плата. Но даже в тех случаях, когда национальная политика в отношении Приложения к диплому ясна, вузы, студенты и работодатели редко единодушны во мнении о его доступности и наглядности. Из 1497 студентов, ответивших на вопросы он-лайн анкеты EUA, 63% не знали, выдает ли их вуз Приложение к диплому. В исследовании, проведенном ENQA, отмечено, что господствующим мнением является, что Приложение к диплому служит только для использования внутри страны «[Г. Алтерман *Приложение к диплому глазами его пользователей*¹, с.36]. Все это говорит о необходимости срочных информационных кампаний и энергичного вмешательства пропагандистов Болонского процесса.

Инспекционные посещения EUA показали, что национальные центры признания, NARIC, неодинаково известны в разных странах Европе. Наиболее заметны они в странах с агрессивной политикой набора студентов, например, в Великобритании. Заметность этих центров намного выше, если они стимулируют миграционные потоки, выходящие за рамки высшего образования, и придают энергию экономике в целом. Национальный квалификационный орган Ирландии, например, издает брошюры на латышском, литовском, польском и русском языках.

С утверждением «высшие учебные заведения не должны доверять квалификациям, полученным в зарубежных странах, так же легко, как они доверяют квалификациям, полученным в их собственной стране» согласились или полностью согласились 16% вузов, 22% студентов и 20 % профессорско-преподавательского состава. Такая реакция показывает,

¹ G.Aeltermann et al, *Study on the Diploma Supplement seen by its users*, p.36

что понадобится какое-то время, чтобы инструменты мобильности, подкрепленные механизмами обеспечения качества, могли считаться заслуживающими доверия.

Совместные степени магистра

Доклад *Тенденции V* показал, что большинство совместных степеней – это программы второго цикла. Авторы сочли, что еще слишком рано говорить об успехе или неуспехе совместных магистерских степеней и склонились к выводу, что совместные программы – дорогое предприятие, которое, скорее всего, сможет успешно функционировать в портфеле элитных учебных заведений.

Тем не менее, число совместных магистерских программ, вероятно, будет расти. Популярность программы ERASMUS MUNDUS убедила правительства ввести правовую основу для присуждения совместных или реализуемых несколькими партнерами квалификаций. В Дании, Норвегии и Швеции этот вопрос сейчас находится в стадии решения. В Англии университеты, появившиеся после 1992 года (бывшие политехники), имеют право присуждать совместные степени. Более старые университеты могут пересмотреть положения своих учредительных документов. В Нидерландах следовало бы модифицировать продолжительность учебных программ с тем, чтобы они лучше соответствовали программам потенциальных зарубежных партнеров.

В 2007 году Eurydice сообщала, что совместные степени официально признаются примерно в половине обследованных стран. Ситуация в то время была не совсем ясна: в одних странах совместные степени были юридически возможны, но отсутствовали; в других совместные степени были созданы и заработали, однако, не подкреплялись соответствующим законодательством; в-третьих, они были разрешены в одном или двух болонских циклах, но не во всех трех.

Совместная степень магистра не обладает иммунитетом к проблемам наименования, постоянно дающими о себе знать во втором цикле. Некоторые, но не все программы, финансируемые ERASMUS MUNDUS, носят (неофициальное) наименование европейский магистр. С другой стороны, не все европейские магистры «ходят под флагом» ERASMUS MUNDUS. Можно предположить, что «европейский» означает – как в случае некоторых европейских магистров, присуждаемых в Германии в рамках образования в течение всей жизни – совместную разработку учебных программ и обмен студентами с рядом европейских партнеров. Подобная же практика существует в Австрии, но здесь такие курсы могут быть известны как международные магистерские программы. Еще больше осложняет дело тот факт, что обозначение «международный» используется также для курсов, которые не имеют иностранных партнеров, а специально предназначены для иностранных студентов. «Европейский» может также означать, что иностранные партнеры организуют стажировки и научное руководство диссертационных работ, но не обучение. Наконец, совсем не редкость транснациональные совместные магистры, которые не имеют никакого определителя.

При подготовке настоящего доклада не было выявлено никаких признаков недовольства совместными степенями магистра. Напротив, многие учебные заведения предлагают их и намерены делать это и впредь, хотя в 83% вузов, ответивших на он-лайновую анкету, студенты совместных магистерских курсов – это не более 5% от когорты второго цикла. В 8% из этих вузов совместные магистерские программы составляют более 10% всех магистерских программ. Данные о росте подтверждаются работой Маттиаса Кудера и Даниэля Обста (Matthias Kuder and Daniel Obst). Их исследование трансатлантических совместных

программ показало, что европейские вузы предлагают их чаще, чем вузы США, и что они скорее будут магистерского уровня, чем уровня бакалавра. Большинство вузов в обоих регионах планируют увеличивать число предлагаемых совместных степеней.

Функционирование совместных магистерских программ не лишено проблем. Среди них называются: трудности, связанные с различными точками входа, кредитные баллы, учебная нагрузка, результаты обучения – все это к тому же усугубляется несоответствием национальных законодательств. Как результат, структура курса не всегда ясна студентам, координация курса непрозрачна и нуждается в специальных компромиссах и приближениях. Ценным источником информации для планировщиков курсов служит «Руководство по повышению качества европейских совместных магистерских программ», опубликованное EUA в 2006 году.

Как свидетельствует опыт Германии, очень важно, чтобы руководство вузов стимулировало разработку курсов, хотя и движимую энтузиазмом отдельных ученых или подразделений, но имеющую четкую стратегическую ориентацию. Это, как правило, означает нацеленность на конкретные глобальные регионы, согласованное научное сотрудничество, а также возможность совместного руководства магистерскими диссертациями. Такая разработка курсов позволит также выявить синергизм между преподаваемыми магистерскими курсами и научными исследованиями, деятельностью по передаче знаний и инновационной деятельностью данного учебного заведения.

Деятельность в рамках консорциумов

Императивы стратегического развития в сочетании с ресурсоемкостью совместных магистерских степеней могут побудить учебные заведения к поиску путей рационализации совместных программ. Это особенно касается вузов, имеющих многочисленных партнеров.

Каковы преимущества деятельности в рамках консорциума? Партнеры известны; обмен передовым опытом может дать толчок появлению ряда совместных магистерских программ, обеспечив существенную экономию средств; мобильность персонала легче реализуется и выступает в качестве стимулятора для студенческой мобильности; кампании по набору студентов могут быть скоординированы. Многие давно существующие консорциумы, созданные по принципу региона, миссии или дисциплины, являются активными поставщиками совместных магистерских программ. Большую помощь в работе консорциумов может оказать подготовленный группой UNICA документ *Принципы подготовки приглашений о совместных программах*.

В свете этих ожидаемых преимуществ, пять стран Северной Европы – Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Швеции предложили членам консорциумов вузов этого региона (не менее трех) принять участие в конкурсе по созданию в 2009 года второго круга Северных магистерских программ. Финансируемые на уровне одного миллиона датских крон каждая и объединяющие усилия специалистов, эти программы должны привлечь студентов как из Европы, так и из других регионов мира.

В то же самое время, Коимбрская группа университетов, исторически активный поставщик студентов-участников программы ERASMUS, отмечает «явное замедление физической международной мобильности студентов в рамках новых болонских структур».

Свои разъяснения по этому поводу Коимбрская группа даст в заявленном документе с изложением позиции. Будет ли группа пересматривать свою точку зрения относительно стратегического значения горизонтальной и вертикальной мобильности? Станут ли совместные программы менее важными, чем межциклового переход и набор студентов? Или же

совместные программы будут разрабатываться еще интенсивнее? Для многих вузов, активных на рынке магистерских программ, а также для самой Коимбрской группы ответы на эти вопросы будут, скорее всего, определяться соображениями рентабельности инвестиций.

В более широком европейском масштабе стоят проблемы политического, экономического, а также академического характера. Они возникают на фоне вопросов о доступности (для правительств и для студентов) высшего образования и о его ожидаемом вкладе в экономический рост. Поддержка и защита Британским институтом политики высшего образования английских одногодичных степеней магистра – практически исключенных из ERASMUS MUNDUS, где нормой являются курсы, объемом 120 кредитов ECTS – положительно сказывается на статусе этой квалификации как уникального предложения в британской индустрии экспорта знаний.

Другие виды деятельности консорциумов могут определяться существующими экономическими условиями. Положительный эффект масштаба, концентрация предметных знаний, совместное содержание и развитие лабораторных и других исследовательских мощностей, межвузовские аспирантуры – все это может успешно осуществляться на региональном уровне. Как ответная реакция на спад могут увеличиться масштабы слияний и объединений. Какие бы структуры ни возникали, они создадут новые возможности для транснациональных сетей по развитию учебных программ и совместных научных исследований, благодаря объединению ресурсов ранее конкурирующих вузов.

9. ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

На своем лондонском саммите 2007 года министры призвали к более тесному диалогу между высшей школой и работодателями и пообещали привести свою практику трудоустройства в государственном секторе в соответствие с болонскими принципами. Они также создали рабочую группу по трудоустраиваемости, которая должна подготовить отчет к встрече в Левене / Лувен-ла-Нев в 2009 году. Рабочая группа приняла решение сосредоточить внимание на степени бакалавра. В какой мере она помогает студентам получить и сохранить работу, заниматься индивидуальной трудовой деятельностью и действовать на рынке труда в течение всей жизни? Как добиться, чтобы работодатели приняли образование бакалаврского уровня в качестве правомерной квалификации в тех странах, где прежде такой квалификации не существовало?

Болонскую трехцикловую систему нельзя считать полностью реализованной до тех пор, пока Болонский процесс не будет полностью завершен, т.е. пока во всех 46 странах степень магистра не перестанет быть единственной точкой первоначального выхода на рынок для высококвалифицированной рабочей силы. После этого все остальные многочисленные функции второго цикла – приобретение компетенций и знаний высокого уровня, исследования, инновации и передача знаний, доступ к докторантуре, дальнейшее личное и профессиональное развитие – будет легче отобразить и сформулировать на общеевропейской основе. Между тем, определение болонского магистра нуждается в такой же полной конкретизации, как и определение болонского бакалавра.

Трудоустраиваемость бакалавров

Пропагандистские кампании для работодателей уже ведутся, например, «Добро пожаловать, бакалавр» – совместная кампания деловых кругов и высшей школы в Австрии и Германии, однако понадобится время, прежде чем они дадут оценимые результаты. Уни-

верситеты Австрии, Конференция ректоров государственных университетов приступили к реализации проекта по трудоустраиваемости обладателей степеней бакалавра и магистра. Отчет по проекту будет представлен в 2010 году. Он должен показать, насколько изменились восприятие и практика.

К настоящему моменту степени бакалавра только-только начали укреплять свои позиции. Во Фландрии банковское сообщество признало ее в качестве квалификации, подходящей для определенных видов работы и могущей служить основной для обучения на рабочем месте. Вне сектора финансовых услуг о квалификации бакалавра говорить пока рано.

Небольшое число работодателей, с которыми беседовали представители EUA в других странах, были противоположного мнения. В Испании некоторые из них разделяли цели Болонского процесса и были готовы обеспечить возможность стажировок студентам-бакалаврам и студентам-магистрам. В Германии работодатели предпочитают выпускников 4-годичных бакалаврских программ с элементами стажировки. Предполагается, что магистерская степень будет получена позднее с неполным учебным днем в рамках дальнейшего профессионального развития.

В Австрии и Польше работодатели чаще разделяют мнение студентов: скепсис в отношении бакалавров, сомнения в их академических достоинствах и ценности на рынке труда. В Польше правительство не проявило инициативы в реформировании практики найма на работу в государственном секторе. В Австрии есть многоговорящее различие в отношении к стоящему перед фамилией титулу *Magistr* – считающемуся более престижным – и обозначению BA (бакалавр), которое помещается после фамилии. Один работодатель даже спросил: «BA – это часть фамилии?» Тем не менее австрийские работодатели ценят мобильность студентов, будь то на бакалаврском или на магистерском уровне; она увеличивает уверенность студентов в себе и закладывает основы для более специализированных навыков управления проектами. В Нидерландах, по данным уже упоминавшегося доклада CNEPS, университетский бакалавр (в отличие от бакалавра университета прикладных наук) не воспринимается как жизнеспособная квалификация для выхода на рынок.

Трудоустраиваемость магистров

Министры заявили о необходимости дальнейшей активизации диалога с работодателями. В частном секторе Испании и в Ирландии работодатели играют определенную роль в разработке учебных программ. В Германии в секторе университетов прикладных наук они консультируют по проблемам рынка труда, предоставляют рабочие места для стажировок и работают приглашенными лекторами. Они могут также занимать должности в официальных комиссиях по аккредитации курсов.

В Польше работодатели продемонстрировали неинформированность о содержании курсов и о Приложении к диплому. Аналогичная ситуация отмечалась в Швеции, хотя здесь положение начало меняться. Теперь работодатели смотрят на наличие у кандидата способности завершить курс обучения – способности, о которой шведская система с ее открытостью и реализованной концепцией образования в течение всей жизни не всегда заботилась.

Очевидно, что есть все возможности для улучшения связей между вузами и работодателями. В развитие проекта EUA по совместным магистерским степеням 2004 года Адина Тимофеи (Adina Timofei) провела опрос вузов, предлагающих совместные степени. Называя востребованность рынком труда в качестве одного из основных побуждающих стимулов к созданию своих курсов, тем не менее, 54% респондентов сообщили, что не

привлекают работодателей к участию в разработке учебных программ, и только 14% ответили, что консультируются с работодателями на этапе разработки.

Предприятия не полностью осведомлены о том, что предлагает высшее образование. Выступая на конференции по трудоустроиваемости в Люксембурге в октябре 2008 года, представитель многонациональной корпорации указал на неспособность университетов вывести новые степени на рынок. В чем они состоят? Учитывают ли они потребности работодателей? И если да, то на основании каких посылок? Отмечая эту ограниченную прозрачность, он поддержал использование Приложения к диплому вплоть до того, что заявил о возможности отказа своей компании от рассмотрения заявлений о приеме на работу без этого документа.

Диалог и связи с работодателями станут более активными, когда они убедятся, что участие в разработке учебных программ, обеспечении качества и в управлении в их интересах. Ни об одном из вузов, которые посетились представителями EUA, нельзя сказать, что такое участие полностью отсутствует. Однако оно требует от обеих сторон стремления вкладывать время и усилия сторон, а такому стремлению, в свою очередь, способствует общая культура, формирующаяся с течением времени.

С точки зрения вузов, такая культура сочетает в себе совместные научные исследования, системы профессиональной ориентации, связанные с сообществами работодателей, организационную восприимчивость к междисциплинарным инновациям, отслеживание судьбы выпускников там, где это допускается законами о неприкосновенности личной жизни (что имеет место не всегда, как, например, в Германии), возможности наставничества, а также жизнеспособные, контролируемые, оцениваемые в кредитных баллах и включенные в учебную программу стажировки на рабочем месте.

Для нее также необходимы внутренние подразделения, встроенные в вузовскую инфраструктуру, которые могут вести диалог с работодателями, воплощая его результаты в стратегическое мышление и в соответствующие действия. Уже упоминавшийся французский закон *О свободах и обязанностях университетов* (LRU) требует, чтобы во всех университетах были открыты отделения профориентации, отвечающие за стажировки в ходе обучения, а также за консультирования с учетом долгосрочной перспективы.

Большую роль в развитии отношений вузов с бизнесом и промышленностью сыграли программы COMETT и LEONARDO. Организованная DAAD конференция (Бонн, 2007 год) показала, что опыт этих отношений нуждается в оживлении, совершенствовании и распространении. Подробные рекомендации конференции для вузов, работодателей, правительств и Европейской комиссии нацелены на более широкий социальный контекст.

Диалогу «вуз–работодатель» необходимо придать новую энергию, однако, он не должен проходить при закрытых дверях. Усилий обеих сторон требует решение вопроса о том, как привлечь неправительственные организации, группы потребителей, СМИ и организации работников к формированию политики и управлению проектами. Начиная с 2007 года, Европейская комиссия регулярно проводит форумы «университет–бизнес», посвященные широкому кругу проблем.

Инспекционные посещения EUA подтвердили реализацию вузами тех мер, которые определены Болонской рабочей группой: приверженность региональному, национальному и европейскому рынкам труда; привлечение социальных партнеров к управлению вузом; участие работодателей и профессиональных организаций в разработке учебных программ на магистерском уровне; бизнес-образование; стажировки на рабочем месте; консультации по вопросам профессиональной деятельности; отслеживание судьбы выпускников; особый акцент на межличностные и межкультурные навыки.

Исследования, проведенные в рамках проекта REFLEX во Франции, Германии, Нидерландах, Норвегии и Великобритании, выявили ценимые работодателями «мягкие» навыки. Ими являются навыки коммуникации, иностранного языка, управления проектами и предпринимательства. Именно их формированию будет наилучшим образом способствовать студентоцентрированное обучение, всячески поддерживаемое Болонским процессом. Национальные правительства могут способствовать изменениям в этой области. Совет по финансированию высшего образования Англии [HEFCE] в рамках своей программы привлечения работодателей выделил 60 млн. фунтов на реализацию около 30 проектов, которые будут финансироваться совместно с работодателями.

Бинарная система и профессиональная степень магистра

Проблема трудоустраиваемости особенно сложна в странах с бинарной системой высшего образования. В этих странах производится различие – будь то закон или только миссия учебного заведения – между «академическим магистром» и «профессиональным магистром». В некоторых странах этот разрыв достаточно широк, как, например, в Финляндии, где для поступления на магистерский курс в университетах прикладных наук требуется трехгодичный опыт работы, в то время как в классических университетах переход от бакалавра к магистру может происходить сразу же. В Нидерландах сохраняется различие между степенью магистра, присуждаемой практико-ориентированными университетами прикладных наук, и степенями магистра гуманитарных наук и магистра естественных наук, которые присваиваются университетами, ориентированными на научные исследования. Германские университеты прикладных наук принимают на должности преподавателей только тех претендентов, которые имеют пятилетний стаж профессиональной работы или работы в промышленности, что в корне отличается от принятия на академические должности в классических университетах.

Во многих странах бинарные системы стали более гибкими, или, по крайней мере, более согласующимися. Это обусловлено тем, что *Hogescholen* и *Fachhochschulen* (именуемые на английском, хотя и не на родном языке, университетами прикладных наук) стали обеспечивать более высокий уровень научных исследований и предоставлять учебные программы второго цикла, а университеты ввели большое число профессиональных курсов, пытаясь повысить уровень трудоустраиваемости своих студентов. Разделение между секторами может быть либо полностью устранено законом, как это произошло в Англии в 1992 году, либо сохранено при условии терпимого отношения к некоторым изменениям характеристик вузов, как в Португалии.

Смягчение бинаризма ставит вопрос о том, сохраняет ли термин «профессиональный магистр», который датский сектор университетов прикладных наук в свое время пытался сделать своей прерогативой, какое-либо реальное наполнение.

Европейская сеть университетов прикладных наук была создана в 2004 году для того, чтобы представлять неуниверситетские вузы Австрии, Дании, Эстонии, Финляндии, Германии, Ирландии, Нидерландов и Швейцарии. В настоящее время ее приоритетом является совместное развертывание квалификации бакалавра для рынка труда (Проект VaLaMa – Bachelor for the Labour), но она также выступает в качестве консорциума поставщиков второго цикла. В заявлении этой сети Лондонскому Болонскому саммиту (подписанном всеми участвующими странами, кроме Германии) четко говорится, каким образом должен восприниматься профессиональный магистр: пользоваться равным уважением с научно-ориентированной степенью магистра и ничем не отличаться от нее в плане доступа и про-

хождения обучения. «Профессиональный магистр» должен иметь свое место в Европейском пространстве высшего образования и отвечать Лиссабонской повестке дня. В этих условиях все вузы должны иметь право заниматься прикладными исследованиями и инновациями.

Обозначение «профессиональный», однако, является точным лишь в определенном национальном контексте и не носит общего характера. На европейском уровне лучше рассматривать это как симптом напряжения, переживаемого в бинарных средах, когда декларация миссии университета прикладных наук выражает его устремления классического университета, а поиск новых рынков сбыта заставляет классические университеты ориентироваться на пользователей из любого сектора бинарной системы. Все это – продукт переходного периода. В Европейском пространстве высшего образования будет сложно найти магистра, который не имеет профессионального применения.

Поэтому трудно предсказать «профессиональному магистру» благополучное будущее на более широком европейском и международном рынках набора рабочей силы. Конечно, в Европе нет ни одной столь же специализированной квалификации, как американский профессиональный магистр науки. Эти двухгодичные междисциплинарные программы были введены в 1997 году с тем, чтобы вооружить ученых-бакалавров и математиков-бакалавров знанием в области бизнеса и права, которое позволило бы им самостоятельно начать инновационные предприятия или занять позиции руководителей среднего звена в корпоративном секторе, в правительственных и неправительственных организациях. На европейский взгляд, эта степень – разновидность конвертированной степени магистра, которая в некоторых европейских странах имеет длинный послужной список.

Многие университеты также пытаются обеспечить классическим докторам лучшую трудоустроиваемость, тем самым расширяя перспективы карьерного роста начинающих исследователей. Это сказывается на ориентированных на исследования «академических» степенях магистра, которые теперь вынуждены обеспечивать более гибкие и основанные на компетенциях пути к степени доктора (PhD). Отсюда и британский курс на степень магистра научных исследований [MRes], который учит исследовательским методам студентов-докторантов в условиях аспирантуры, что улучшит их трудоустроиваемость и позволит им избегать срыва исследований из-за оторванности и плохого управления временем. В этом смысле и в контексте Европейского исследовательского пространства магистр-исследователь не меньше профессиональный магистр, чем любой другой.

Магистр делового администрирования (МВА)

С точки зрения широкой публики, МВА является прекрасным примером профессионального магистра. Возникнув в США, по прибытии в Европу эта бывшая прерогатива специальных последипломных школ сегодня прочно утвердилась во всем спектре европейского высшего образования. Обычно продолжительностью один год, с меньшим количеством стажировок по курсу, европейская версия МВА обычно ориентирована на более взрослых и профессионально опытных студентов, чем ее североамериканский эквивалент.

В проведенном GMAC¹ в 2005 году исследовании возможного влияния Болонского процесса на последипломное образование в области менеджмента делается вывод, что благодаря Болонье может появиться около 12 000 «новых» последипломных программ. Оценки строились, исходя из предположения, что в каждом университете будет по три таких

¹ Совет по приему в аспирантуру (США) (*Прим. переводчика*).

программы. Внутри Европейского пространства высшего образования это даст около четверти миллиона студентов, получающих «доопытное»¹ магистерское образование в области бизнеса, и 30000 студентов MBA ежегодно.

Такое изобилие чревато проблемой с определениями. Приветствуя вызванное Болонским процессом расширение рынка второго цикла, GMAC с некоторой тревогой указывает на «приводящее к путанице множество новых магистерских степеней». Неясность будет сохраняться до тех пор, пока «доопытные» и «послеопытные» квалификации специального и широкого профиля не будут четко прописаны в национальных структурах квалификаций. GMAC призвал страны, подписавшие Болонскую декларацию, зарезервировать название MBA для «послеопытных» программ. Именно так сделано в Германии, где различие между доопытной степенью магистра гуманитарных наук (деловое администрирование) и послеопытной MBA четко закреплено в законе и проявляется в процедурах аккредитации.

К 2007 году, по мнению Европейского фонда развития менеджмента [EFMD], ситуация разрешилась. «Структурированный рынок для магистерских программ в области бизнеса и управления складывается в Европе вокруг трех четко дифференцированных сегментов: MBA, который теперь в большинстве стран пользуется всеми преимуществами официально признанной национальной степени; магистры широкого профиля в области управления; и специализированные программы на степень магистра наук (MSc). Чтобы эта классификация устоялась, понадобится определенное время – некоторые студенты, опрошенные представителями EUA, выражали опасение, что степень магистра будет уменьшать престиж MBA. Задача национальных структур квалификаций – переубедить таких студентов.

Бизнес-образование

Лиссабонская повестка дня акцентировала востребованность конкретных тематических направлений в рамках второго цикла. Бизнес-школы взяли на себя вопросы корпоративной социальной ответственности, а Генеральная Дирекция по делам потребителей Европейской комиссии финансировала несколько транснациональных совместных магистерских программ в области просвещения потребителей.

Бизнес-образование – еще одно такое тематическое направление. Генеральная Дирекция по предпринимательству и промышленности активно отслеживала и стимулировала деятельность в системе среднего образования, а также в первом и втором болонских циклах. Ее экспертная группа по предпринимательству вне бизнес-образования подготовила в 2008 году подробные замечания и рекомендации. Они охватывают многие вопросы, которые уже затрагивались в настоящем докладе: гибкость структуры курсов, разработка учебных программ, стажировки на рабочем месте, участие работодателей, аккредитация признания предшествующего образования, интеллектуальная собственность, инновации и бизнес-инкубация, инфраструктура вузов. Группа призвала Еврокомиссию проводить «регулярный и всесторонний анализ государственной политики в этой области» и координировать план действий.

Болонский процесс создает благоприятные условия для новых инициатив в сфере бизнес-образования. Эти инициативы хорошо согласуются с принципами студентоцентрированного обучения, а в таких областях, как социальное предпринимательство и творческие индустрии, они востребованы и за пределами бизнес-школ. Следовательно, есть воз-

¹ «Доопытное» – для студентов без опыта практической работы в бизнесе, «послеопытное» – для студентов с опытом практической работы (*Прим. переводчика*).

возможности для координации на национальном уровне. Шведский Фонд знаний возглавляет инициативу по привлечению работодателей к совместной разработке учебных программ, связанных с новым поколением двухгодичных магистерских степеней. Цель заключается в выявлении и укреплении синергии между интересами работодателей и научными исследованиями, проводимыми в вузах. Особый акцент при этом делается на ненаучные дисциплины, которые в прошлом получали меньше внимания с точки зрения передачи знаний.

Половая принадлежность и трудоустраиваемость

Наименование «магистр» вряд ли можно назвать нейтральным в гендерном отношении. В 2005 году Европейский союз студентов отметил наличие дискриминации по признаку пола и при наборе на магистерское обучение. По мнению союза, реализация болонских циклов совпала с ограничением доступа женщин ко второму циклу. Более глубокий анализ дан в документе 2007 года *Болонья глазами студентов*. В нем утверждается, что доступ к магистерскому уровню с бакалаврского во многих странах затруднен такими факторами, как квоты, плата за обучение, сокращение объемов финансирования вузов и финансовой поддержки студентов, а также неравенство, связанное с бинарной системой высшего образования.

На самом деле, из представленных данных нелегко увидеть, как эти факторы выражаются в терминах пола. В четырех из восьми обследованных стран (Австрия, Германия, Лихтенштейн и Швейцария) на магистерском уровне отмечался дисбаланс не в пользу женщин, в трех странах дисбаланс был в их пользу (Дания, Финляндия и Испания), а в еще одной стране (Словакия) существовал баланс.

Пятый доклад Европейской Комиссии о равноправии женщин и мужчин (2008 год), со ссылкой на обследование состояния рабочей силы (Евростат, 2007 год), показывает, что в 27 странах Евросоюза полное среднее образование имеют 80,7% женщин против 74,8% мужчин. Кроме того, на момент опроса 2006 года 10,4% женщин в возрастном диапазоне 25–64 лет принимали участие в обучении на протяжении всей жизни против 8,8% мужчин. На уровне бакалавра женщины составляют 59% выпускников. Согласно статистическому портрету ЕС (Евростат, 2007 год), процент женщин среди студентов в 25 странах ЕС возрос с 52,7 в 1998 году до 54,8 в 2004 году.

Что касается докторского уровня, то доклад Лоделин Ориоль (Laudeline Auriol), подготовленный для ОЭСР в 2007 году и охватывающий такие страны, как Аргентина, Австралия, Канада, Германия, Португалия, Швейцария и США, показывает, что в Германии женщины составляют лишь 32,2% приема в докторантуру (2004), а в Португалии этот показатель составил 39,2% (2005). В своей работе «Женщины и наука», член Европейского парламента Бритта Томсен (Britta Thomsen) утверждает, что женщины получают 43% от заработка обладателей докторской степени в ЕС. Этот показатель 2003 года для 25 стран ЕС взят из статистического сборника Европейской комиссии *Женщины в цифрах* (She Figures). Данные этого сборника свидетельствуют, что за четырехлетний период, начиная с 1999 года, число женщин с докторской степенью увеличилось на 7%, по сравнению с 2%-ным ростом для мужчин.

Данные по магистерским степеням, однако, является недоступными. Как указывалось выше, в наборах данных Eurostudent, ЕС и ОЭСР по 5 уровню квалификации бакалавр и магистр не разделяются. Поэтому ситуация в отношении магистерского уровня не ясна. Меньше ли женщин поступает на магистерское обучение? Из-за этого ли цифры их приема в докторантуру ниже? Отражает ли прием на магистерское обучение традиционно гендер-

ные предпочтения предметно-дисциплинарных направлений? В сборнике Европейской комиссии *Основные данные* за 2007 год отмечается, что студенты мужского пола преобладают в сфере естественных наук, в математике, вычислительной технике и машиностроении, в обрабатывающей промышленности и строительстве, а женщины численно превосходят мужчин в гуманитарных науках, педагогическом и медицинском образовании. Но эти выводы сделаны на основании агрегированных данных за период 2003-2004 гг. Европейский союз студентов справедливо призывает к сбору более точных и всеобъемлющих данных.

10. РЫНОК ТРУДА МАГИСТРОВ

Рынок второго цикла

С общего согласия высшее образование является социальным благом, независимо от источников его финансирования, и вузы несут ответственность перед обществом в целом и перед своими непосредственными финансовыми спонсорами. Тем не менее во многих странах сильная традиция общественного служения находится под давлением растущего стремления к либерализации. Органы власти обращаются к частному капиталу (семейному или корпоративному), чтобы увеличить государственные расходы на решение наиболее насущных задач. Там, где существует частный сектор высшего образования, прилагаются усилия по увеличению его конкурентоспособности. Так, например, ОЭСР призвала Португалию дерегулировать плату за последиplomное обучение и тем самым снять часть финансового бремени с государственной казны.

Болонский второй цикл представляет собой сложный рынок. Европа конкурирует с другими глобальными регионами (пример этому, амбициозная цель ERASMUS MUNDUS превзойти рекорд программы Фулбрайта по привлечению студентов в США), а страны конкурируют с другими странами. Коммерческие и некоммерческие поставщики частного высшего образования конкурируют друг с другом и с государственными вузами в поисках новых групп потребителей и возможности предоставления новых услуг.

Кроме того, именно во втором цикле «маркетизация» будет происходить наиболее быстрыми темпами. Далеко не везде он финансируется за счет государственных средств, как первый цикл. Второй цикл предлагает больше возможностей для коммерческой эксплуатации, чем докторантура. Аналитический центр «Брейгель» считает второй цикл настолько стратегически важным, что рекомендует обеспечить ему высокий уровень общественной поддержки, дополненной пакетом платежей, кредитов, зависящих от доходов, и стипендий.

Такая политика становится все более реальной, поскольку растет автономия высших учебных заведений. Некоторые вузы смогут добиться лучшего соответствия миссии своим целевым группам населения и своему положению на рынке. Может измениться конфигурация государственного и частного секторов. Вырастут масштабы государственно-частного партнерства. Государственным учреждениям может быть предоставлена возможность стать фондами и пользоваться большей оперативной свободой. Плоды подобной эволюции уже видны в Германии и Португалии.

Социальное измерение

Потенциальные мобильные студенты нуждаются в адекватных финансовых ресурсах. Для магистерского обучения в другой стране требуются гранты, займы, стипендии, спонсорская поддержка, самофинансирование или комбинация перечисленного. Это не изме-

нится, даже когда 46 систем высшего образования Болонской зоны станут полностью совместимыми.

Каждый студент, желающий поступить на очный магистерский курс за границей, должен обратить внимание на множество факторов: прием, стоимость, соотношение цена/качество, признание. Любой из этих факторов очень сложен. При приеме учитываются не только опыт предшествующего обучения и работы, но и иммиграционные правила, процедуры обеспечения защиты и языковая компетенция. Стоимость жизни и обучения должны оцениваться с учетом потери заработка дома и покупательной способности валюты в стране пребывания.

Соотношение цена / качество зависит от продолжительности и качества курса обучения, воспринимаемой престижности вуза принимающей стороны, актуальности квалификации для выбранной карьеры, конкурентоспособности на рынке труда, а также от того, обеспечит ли добавочная ценность последипломной степени хорошую отдачу от инвестиций.

Наконец, существует вопрос о признании полученной квалификации. Является ли она глобальной, достаточна ли для государственного и частного секторов, совместима ли с соответствующим законодательством? Для студентов-магистров, проходящих обучение с неполным днем, дистанционно или для руководящего состава, эти вопросы стоят не так остро, но все равно важны.

После того как студент принят на курс обучения, возникают другие вопросы: возможность работы на неполный день, профориентационное консультирование, стажировки, поддержка семьи и детей. Студенты из Евросоюза имеют различные национальные программы «страховочной сетки», по всей вероятности, с них взимается низкая плата. У студентов не из ЕС могут быть проблемы другого порядка. Женщинам потребуется больше времени для погашения зависящих от дохода кредитов, чем мужчинам.

Пересечение социальных аспектов и рынка магистров имеет такой сложный характер, что, с учетом возможного пересмотра уровней ISCED, понадобится постоянный мониторинг на институциональном, национальном и транснациональном уровнях.

Преподавание на английском языке

Вовсе не случайно, что Великобритания является европейским лидером на рынке магистерских программ. Честолюбивые специалисты во многих областях воспринимают англоязычные квалификации как неперемное условие вертикальной мобильности в условиях глобализации рынка труда.

ОЭСР в 2005 году отметила, что «все большее число учебных заведений в не англоговорящих странах предлагают сегодня курсы обучения на английском языке с тем, чтобы устранить языковые препятствия для привлечения иностранных студентов». Это особенно характерно для стран Северной Европы. С другой стороны, значительное число стран не имели никакого или практически никакого предложения высшего образования на английском языке. Это Австрия, франкоязычная Бельгия, Греция, Италия, Люксембург, Португалия, Российская Федерация и Испания.

ОЭСР не смогла выделить данные, относящиеся непосредственно к магистерским степеням. В то же время интернет-опрос, проведенный в Европе в 2003-04 учебном году американским Советом по приему в аспирантуру, показал наличие в общей сложности 1889 магистерских программ, преподаваемых на английском языке за пределами Ирландии и Великобритании. Из них 539 (29%) были бизнес-ориентированными квалификациями. 22% из 1889 программ предлагались в вузах Северной Европы.

Более подробное исследование, выполненное Берндом Вахтером и Фридрихом Майвормом (Bernd Wächter, Friedhelm Maiworm) в 2007 году, показало, что программы на английском языке в неанглоговорящих странах являются обычной практикой, но пока не стали массовым явлением. Тем не менее, с 2002 года количество таких программ выросло в три раза. Из общего числа 80% составляют магистерские программы. В Бельгии, Германии, Швеции и Швейцарии магистерские программы составляют более 90% предлагаемых в англоязычной среде.

Вахтер и Майворм также установили, что в южной Европе программы с английским языком обучения предлагались редко. Однако в последние два года болонское законодательство побудило испанские вузы, особенно в частном секторе, более энергично двигаться на рынок. Типичная стратегия интернационализации вуза фокусируется на наборе студентов не только из Латинской Америки, традиционной зоны интересов Испании, но и из Африки, Азии, а также из стран Европы.

Инспекционные посещения EUA показали наличие в одном из фламандских университетов 14 одногодичных магистерских программ повышенного типа. На шведском национальном сайте можно найти около 500 магистерских курсов на английском языке, подавляющее большинство которых было разработано совсем недавно. На финском сайте предлагается 229 программ второго цикла с англоязычной средой обучения. Польские вузы характеризуются скромным масштабом иностранного маркетинга, однако, надеются на наращивание своего потенциала в ближайшем будущем. Амбициозные цели имеет Германия, несмотря на определенные трудности: трудовое законодательство предусматривает распределение преподавательского состава для работы между бакалаврским и магистерским уровнем и не является по-настоящему гибким. Еще одна проблема – тот факт, что значительные доходы могут быть получены только от магистерских программ, осуществляемых в рамках образования в течение всей жизни.

Уровни оплаты

В Таблице 2.4.2 приводится размер оплаты, взимаемой за некоторую выборку очных магистерских программ, предлагаемых в англоязычной среде вузами, которые посещались группой представителей EUA. Таблица подтверждает сведения докладов Венди Дэвис, Вахтера и Майворма об исключительно широком диапазоне цен. Разброс от нулевой ежегодной платы до 47500 евро в год объясняется сложным взаимодействием многих факторов, таких как: страна местонахождения поставщика, национальная система финансирования, предметно-дисциплинарная ниша, воспринимаемый спрос, престижность вуза и консорциума. Нет подтверждений того, что имеет место управление доходами при помощи регулирования ценовой политики, однако, известно, что нередко плата отличается для контингента, прибывающего из стран, имеющих сильные позиции при заключении договоров.

Бесплатные магистерские курсы вполне могут исчезнуть. Вахтер и Майворм отметили четкую тенденцию. В 2002 году 57% поставщиков англоязычных программ европейских бакалавров и магистров (за пределами Ирландии и Великобритании) не взимали плату. К 2007 году количество таких программ сократилось до 30%, причем сосредоточены они были в основном в странах Северной Европы. Вахтер и Майворм считают это до некоторой степени естественным следствием общей тенденции к введению платы за все курсы, преподаются они на английском языке или нет. Действительно, Дания ввела плату для студентов не из стран ЕС, Норвегия и Швеция готовы последовать этому примеру. В не-

давно опубликованном докладе Шведского национального агентства по высшему образованию показано, что на некоторых бесплатных 2-годичных магистерских программах более 95% мест занято иностранными студентами.

Тенденция к введению платы поэтому будет набирать силу, даже несмотря на то, что существенные различия между покупательной способностью студентов и затратами на оплату труда профессорско-преподавательского состава делают перспективу полного сближения цен очень далекой.

Международный рынок

Ни в одной из стран и вузов, которые посетила делегация EUA, не было принято серьезной стратегии в отношении китайского и индийского рынков. Сегодня здесь доминирующее положение занимает Великобритания, не только благодаря ее выдающимся инициативам и начинаниям, но и за счет систематического набора большого числа китайских студентов. Английским вузам, безусловно, помогает их владение языком межнационального общения в Европе. Финансовые вливания благодаря двум инициативам премьер-министра, посредничество Британского совета, маркетинговые отделы, работающие на вузовском уровне – все это стало приводным двигателем скоординированных кампаний по привлечению студентов. Данные британского Агентства по статистике высшего образования (HESA) показывают, что в 2007–2008 гг. студенты-очники последипломного уровня из стран, не входящих в ЕС, составляли в вузах Великобритании 41,75% от общего числа почти в четверть миллиона студентов.

Примеру Великобритании начали следовать и другие страны. Благодаря усилиям офиса DAAD в Пекине, китайцы составляют самую большую группу иностранных студентов в Германии. Campus France имеет пять представительств в Китае и девять в Индии. Дания решила активизировать свои маркетинговые усилия, независимо от других скандинавских стран.

Достижения Великобритании велики, однако ее конкурентоспособность в долгосрочной перспективе вызывает определенные опасения. Их причина – в преобладании модели 3+1 (ECTS 270), которая за пределами страны нередко воспринимается как облегченный вариант болонской модели, а также в безусловно высокой стоимости британской степени магистра – для студентов из Великобритании и стран ЕС, не говоря уже о студентах из третьих стран, которые платят гораздо больше. В качестве контраргумента этим претензиям Великобритания выдвигает высокие стандарты качества, сильную студентоцентрированность обучения, сохраняющийся спрос со стороны студентов и падение международной стоимости фунта стерлингов.

В уже упоминавшемся докладе 2008 года Института политики высшего образования (HEPI) высказано опасение, что международный рынок бакалаврского обучения будет уменьшаться по мере роста масштабов высшего образования в развивающихся странах. Авторы доклада видят больше перспектив у второго цикла, однако предупреждают, что «ощущение отрешенности Великобритании от Болонского процесса – каким бы необоснованным оно ни было – может в долгосрочной перспективе нанести ущерб британским университетам». Эта обеспокоенность возросла, когда стало ясно, что Великобритания вступает в рецессию. Растет конкуренция, и Германия, с ее высоким уровнем субсидирования студентов, становится серьезным соперником.

Драммонд Боун (Drummond Bone) в своем отчете правительству Великобритании отметил, что «хотя одногодичные магистерские программы традиционно были конкуренто-

способными из-за своей малой продолжительности и, следовательно, относительно низкой стоимости, теперь общее отношение поворачивается против них». Его вывод – «Великобритания должна обеспечить гибкую продолжительность магистерских программ на тот случай, если работодатели в глобальном масштабе будут настаивать на 2-годичных степенях. Следует, однако, отметить, что это нанесет нам серьезный ущерб в стоимостном выражении».

Глобальный экономический кризис

Наблюдаемые в настоящее время тенденции происходят на фоне серьезного мирового экономического спада. Последствия рецессии непредсказуемы, и плавный процесс эволюции Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования подвергнется некоторым краткосрочным изменениям. Пока неясно, как рецессия скажется на магистерских квалификациях. Журналистские прогнозы сосредоточены в основном на секторе управленческого и бизнес-образования, а также на ситуации в Великобритании, потому что здесь банковский кризис серьезнее, чем в других местах, а также потому, что курсы второго цикла более чувствительны к конкурентному давлению.

Сообщения в британской специализированной прессе свидетельствуют, что осенью 2008 году количество заявлений на магистерские курсы не оставалось неизменным. Будут ли к осени 2009 потенциальные студенты располагать необходимыми средствами или иметь доступ к частным кредитам, не побоятся ли риска – сказать невозможно. Некоторые источники предсказывают массовое стремление трудоустроиться в государственном секторе, и, в частности, стать преподавателями. Другие полагают, что поступление на магистерские программы будет расти, поскольку студенты захотят отложить свой выход на проблемный рынок труда. Газета *Financial Times* сообщила о сдвиге потребительского интереса от MBA к «доопытным» магистерским курсам по менеджменту, отметив глобальную экспансию Сообщества европейских школ менеджмента [CEMS]. Такое изменение доли на рынке – от MBA к магистру в области менеджмента – вероятно, является тем непредвиденным обстоятельством, с которым авторитетные бизнес-школы, работающие на действующих рынках, могут легко справиться.

Одним из пунктов он-лайн-анкеты EUA была просьба студентам указать важнейший мотив для поступления на магистерское обучение. 48% опрошенных указали подготовку к рынку труда; 30% хотели бы, чтобы заверченный ими первый цикл содержал более специализированный курс; 15% планировали подготовиться к поступлению в докторантуру. Эти ответы были даны еще до того, как стали ясны масштабы кризиса. Теперь очевидно, что рецессия внесет свои коррективы, и на первый план выйдет потребность в переподготовке высококвалифицированных кадров вследствие слияния и переориентации компаний, а также потребность в аналогичных предложениях для лиц, потерявших работу.

В этих условиях такие организации, как Британский Совет по финансированию высшего образования [HEFCE], будут играть важную роль в поисках новых форм сотрудничества «высшая школа–предприятие» и в перестройке структуры рабочей силы. HEFCE создал Инвестиционный фонд решения экономических проблем, который основывается на опыте предыдущих инициатив в области передачи знаний. Вузы, обращающиеся за встречным финансированием, получают беспрецедентную возможность изменить предлагаемое магистерское обучение в соответствии с концепцией образования в течение всей жизни.

Рецессия станет для стран ЕС проверкой способности государственных органов правильно прогнозировать потребность в квалифицированных специалистах и проверкой эла-

стичности программ финансовой помощи для получения образования и профессиональной подготовки. В конце 2008 года Европейская комиссия сделала оценку, что между 2006 и 2020 годами в 25 странах Евросоюза доля рабочих мест, требующих высокого уровня образования, должна возрасти с 25,1% до 31,3% от общей количества рабочих мест. Эта цифра, полученная на основе данных CEDEFOP, которые не подразделяют уровни 5 и 6 ISCED, возможно, уже нуждается в уточнении.

Очень важно для сектора высшего образования то, что рецессия поставит под сомнение ресурсы вузов, которые по юридическим или академическим причинам не обладают автономией, стратегическим видением и оперативной гибкостью, что позволяло бы им реагировать на экономический спад. Те вузы, которым болонские модели были спущены сверху законодательством, могут вполне потребовать целенаправленного наращивания своего потенциала, чтобы схематические черты этих моделей могли превратиться в творческие стратегии и многогранные системы предоставления образования.

Национальные меры будут иметь решающее значение. Есть первые признаки сокращения бюджетов высшего образования в Венгрии, Италии, Латвии, Литве и Польше. В то же время более защищенные страны (Дания, Франция, Германия, Швейцария) будут увеличивать расходы на высшее образование, как часть национальных пакетов стимулов. Рынок магистерского обучения ощутит воздействие снижения притока студентов из-за уменьшения покупательной способности и ускорения экспансии национальных систем высшего образования. Британский рынок выиграет от снижения курса фунта стерлингов.

Одно известно наверняка – рецессия заставит высшее руководство университетов употребить все свои возможности и убедить государственные органы, что высшее образование – это инвестиция, а не издержки.

Болонские страны, вероятно, согласятся с тем, что экономический подъем в Европе зависит от процветания высококвалифицированной экономики знаний, от инновационной деятельности на ведущих рынках, определенных государствами-членами ЕС (электронное здравоохранение, экологически рациональное строительство, технический текстиль, биопродукты, переработка и повторное использование материалов, возобновляемые источники энергии), от оптимальных возможностей трудоустройства и мобильной рабочей силы.

В такой среде магистерские квалификации могут оказаться бесценным инструментом. Если перефразировать Лиссабонскую повестку, они должны быть динамичными, инклюзивными, базирующимися на знаниях и компетенциях. Квалификация магистра является разносторонней, может быть быстро и точно ориентирована на конкретные группы клиентов, доступна в разных формах с точки зрения поступления и имеет широкий ценовой диапазон. С эффективным обеспечением качества, читаемая и четко привязанная к национальным структурам квалификаций, она может содействовать наращиванию потенциала и экономическому росту.

Таблица 2.4.2

*Плата за обучение для магистерских программ
с англоязычной средой обучения в вузах, выбранных для посещения EUA*

<i>Страна</i>	<i>Высшее учебное заведение</i>	<i>Плата за обучение в год (очная форма, кроме подушного сбора, сбора при зачислении, взносов в студенческий союз и др.) 2008–2009 учебный год</i>	<i>Стоимость в евро (январь 2009)</i>
1	2	3	4
АТ Австрия	Fachhochschule St. Pölten	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют

1	2	3	4
АТ Австрия	Universität für Bodenkultur Wien (Университет природных ресурсов и прикладных естественных наук, Вена)	Европейский Магистр животноводства и генетики [Совместная степень ERASMUS MUNDUS] 2 года, два уровня оплаты: - студенты не из ЕС – 8.000 евро - студенты из ЕС – 5.000 евро Магистр горного лесоводства [Совместная степень] 2 года, единый уровень оплаты: 727 евро	8.000 5.000 727
БЕ Бельгия	Universiteit Antwerpen (Университет Антверпена)	Комплекс магистерских программ повышенного уровня включает: Магистр оценки и управления в области разработок, 1 год, 1.000 евро Магистр инновационного производства и предпринимательства, 1 год, 7.000 евро Магистр нанофизики, 1 год, 540 евро (расходы на проживание оцениваются в 10 000 евро в год)	1.000 7.000 540
ДЕ Германия	Charité Universitätsmedizin Берлин [Charité]	Магистр международного здравоохранения [Совместная степень] 1 год, 8.500–10.000 евро Магистр молекулярной медицины, 2 года, без платы за обучение Магистр общественного здравоохранения (международные гендерные исследования), 1 год, 7.700 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются в 650 евро)	8.500–10.000 Бесплатно 7.700
ДЕ Германия	Fachhochschule Оснарбрюк (Университет прикладных наук)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
ДЕ Германия	Freie Universität Berlin (Свободный университет Берлина)	Магистр Восточно-европейских исследований, 2 года, 4.450 евро Магистр наук о полимерах [совместная степень] 2 года, без платы за обучение Магистр визуальной и медиа- антропология, 2 года, 4.450 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются 600–700 евро)	4.450 Бесплатно 4.450
ЕС Испания	Universidad Complutense de Madrid (Мадрид)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
ЕС Испания	Universitat Ramon Llull Барселона	Спектр бизнес-программ, предлагаемых ESADE, включает: Магистр управления маркетингом, один учебный год, 21 790 евро Магистр делового администрирования, один календарный год, 47500 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются в 1090–1850 евро)	21 790 47 500
ИЕ Ирландия	Дублинский городской университет	Широкий спектр одногодичных магистерских программ с двумя уровнями оплаты: - студенты не из ЕС – от 11124 до 15 000 евро; - студенты из ЕС – от 6573 до 9700 евро (расходы на проживание оцениваются в 8920 евро в год).	11 124–15 000 6573–9700

1	2	3	4
IE Ирландия	Дублинский технологический институт	Широкий спектр одногодичных магистерских программ с двумя уровнями оплаты: - студенты не из ЕС – от 11 000 (12 000 евро для магистра международного бизнеса) - студенты из ЕС – от 2385 до 6150 евро (расходы на проживание оцениваются в 8920 евро в год)	11 000– 12 000 2385–6150
PL Польша	Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (Варшавская Школа социальных и гуманитарных наук)	Магистр английских исследований, 2 года, 5390 злотых Интегрированная степень магистра магистр психологии, 5 лет, 7970 злотых	1157 1711
PL Польша	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (Варминско-Мазурский университет в Ольштыне)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
SE Швеция	Göteborgs Universitet (University of Gothenburg)	34 двухгодичных магистерских программы на английском языке; без платы за обучение (годовая стоимость жизни оценивается в 73 000 крон [6.850 евро])	Бесплатно
SE Швеция	Malmö Högskola (Malmö University College)	5 одногодичных и 7 двухгодичных магистерских программ на английском языке; без платы за обучение (годовая стоимость жизни оценивается в 73 000 крон [6.850 евро])	Бесплатно

11. ВЫВОДЫ

Второй цикл еще не полностью реализован

1. Болонский второй цикл – и магистерская степень в нем – формально хорошо определены с точки зрения продолжительности обучения, баллов ECTS и уровней дескрипторов. Его граница с третьим циклом и докторантурой четко проведена.
2. Хотя Болонский процесс успешно продвигается по ряду направлений, впереди у него определенный путь. Многие магистерские программы являются новыми и пока не дали выпускников.
3. Второй цикл будет считаться полностью реализованным после осуществления следующих мер:
 - принятие болонского бакалавра на общеевропейской основе как правомерной квалификации и точки выхода на рынок труда;
 - разработка правительствами полного пакета необходимых законов, относящихся к Болонскому процессу;
 - подписание и ратификация Лиссабонской конвенции о признании странами, которые еще не сделали это;
 - введение в действие всех 46 национальных структур квалификаций;
 - соблюдение Европейских стандартов и руководящих принципов [ESG] всеми учреждениями по обеспечению качества и высшими учебными заведениями.

4. В ожидании полной реализации второго цикла, страны Болонского процесса вместе со всеми заинтересованными сторонами должны выработать руководящие принципы и процедуры оценки воздействия степеней магистра и подготовить план-график проведения этой оценки.

На пути к полной прозрачности

5. Слишком много студентов, работодателей, администраторов высшего образования и граждан в целом имеют неточное представление о том, что означает Болонский процесс. Правительства и вузы должны придать новую энергию своим информационным кампаниям.
6. Читаемость степеней магистра зависит от решения других проблем. Во-первых, отсутствие данных. Уровень 5 ISCED не разделяет бакалавра и магистра. Пока сохраняется такое положение, будет очень сложно осуществлять обоснованный анализ достижений, оценку влияния и ответные меры.
7. Во-вторых, проблема номенклатуры. Набор академических званий, присуждаемых по успешном завершении магистерских программ, чрезвычайно широк. Даже там, где используется термин «магистр» и сокращение «М», в масштабах Европы есть лишь ограниченное понимание того, где разные степени магистра находятся по отношению друг к другу. Второй цикл предлагает магистерские степени пост-магистра и курсы, обозначенные как бакалаврские. Включая все это в национальные структуры квалификаций, необходимо, прежде всего, позаботиться о читаемости и удобстве для пользователей.
8. В-третьих, прозрачность на европейском уровне могут ухудшить некие отличительные признаки, вводимые на национальном уровне с целью уточнения. «Магистр-исследователь», «профессиональный магистр», «продолжающий магистр», «магистр повышенного типа», «высший магистр», «магистр в рамках обучения в течение всей жизни», «европейский магистр», «международный магистр» – все это термины, которые свидетельствуют о недостатках предположительно общего языка описания. Понимание каждого термина зависит от его конкретного правового и административного контекста. Этот контекст, как правило, национальный. На европейском уровне опасность неправильного распознавания до сих пор не устранена. Все большее число студентов будет завершать новое поколение болонских магистерских программ после 2010 года. Регулярный мониторинг и анализ позволят обеспечить улучшение ситуации с определением и читаемостью степени магистра.

Согласованная система обозначений

9. Второй цикл отличается динамичностью и многообразием форм предоставления. В этих условиях вопрос прозрачности особенно актуален. Важными контрольными точками станут национальные структуры квалификаций. В дополнение к ним страны Болонского процесса должны рассмотреть вопрос о принятии системы маркеров, отмечающих основные черты магистерских программ:
 - продолжительность обучения (полный учебный день или иное);
 - кредиты ECTS;
 - подпадают ли под действие законодательства ЕС;
 - являются ли профессионально аккредитованными;
 - посещение и способы предоставления;
 - статус предоставляющей организации;
 - способ поступления из бакалавриата и на докторское обучение;

- доступность для целей профессионального развития;
 - методы преподавания;
 - наличие/отсутствие стажировок на рабочем месте;
 - субсидирование и цена;
 - имеющаяся финансовая поддержка.
10. Все заинтересованные стороны должны иметь возможность с «первого взгляда» понимать, что представляет собой некоторая магистерская программа. Источником квалифицированной помощи должны стать чиновники, занимающиеся приемом специалистов, консультанты по вопросам карьеры, сотрудники профессиональных регулирующих органов. Система маркеров будет характеризовать особенности предлагаемой квалификации в отличие от Приложения к диплому, в котором описываются детали полученной квалификации.

Совместимость в рамках второго цикла

11. Доступ к магистерскому обучению и к его разным формам в одних национальных системах ограничен более, чем в других. Бинарные системы, в силу самой своей природы, являются менее гибкими. Болонские страны должны выработать общую политику доступа к магистерскому уровню: с уровня ISCED 5B, после получения степени бакалавра, через признание предшествующего обучения. Аналогичные действия необходимы и в отношении перехода от магистра к докторскому курсу. В докладе о ходе реализации Болонского процесса и в докладе Тенденции необходимо отслеживать совместимость на международном уровне.
12. Отбор на магистерский курс, основанный на справедливых, широко известных и измеряемых критериях, должен стать универсальной практикой. Вузы обязаны гарантировать, что их собственные студенты-бакалавры не имеют никаких преимуществ.

Приведение болонских принципов и законодательства ЕС в соответствие

13. Болонские циклы и Директива 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций не находятся в полном соответствии друг с другом. Тем не менее, есть все возможности для пересмотра Директивы. Болонские страны и Европейская комиссия должны вместе продумать решения по следующим пунктам:
- использование результатов обучения, ECTS, Дублинских дескрипторов и других инструментов мобильности в тексте данной Директивы и в механизмах, установленных ею для признания секторальных квалификаций и для управления «общей системой»
 - роль агентств по обеспечению качества в подтверждении соответствия в случае секторальных квалификаций, полученных посредством межциклового трансграничной мобильности;
 - жизнеспособность точки выхода на рынок труда на стадии бакалавра для секторальных профессий;
 - признание квалификаций, полученных в контексте обучения в течение всей жизни;
 - вопросы, касающиеся непрерывного профессионального развития и профессиональной пригодности.
14. Обсуждения этих вопросов должны проходить при активном и заинтересованном участии всех заинтересованных сторон, в особенности, академических, профессиональных, регулирующих и студенческих организаций.

15. Желательно также, чтобы заинтересованные стороны из различных предметных и профессиональных областей продолжали совместную работу, направленную на достижения общеевропейского консенсуса по вопросам учебных программ.

Образование в течение всей жизни

16. Многие страны еще не имеют всеобъемлющих систем образования в течение всей жизни. Обязательства в этой области, которые должны взять на себя высшие учебные заведения, правительства и другие заинтересованные стороны изложены в Европейской хартии университетов по образованию в течение всей жизни, которая составлена Европейской ассоциацией университетов.
17. Что касается степени магистра, то здесь нет общепринятой практики признания предшествующего обучения. Существуют широкие возможности для более гибкой организации обучения и большей универсальности курсовых модулей. Во многих случаях образованию в течение всей жизни недостает интеграции с традиционной очной формой обучения как на уровне учебных программ, так и с точки зрения занимаемых помещений в вузе. Важно, чтобы концепция образования в течение всей жизни не воспринималось как нечто отдельное и дополнительное.

Студентоцентрированное обучение

18. Реализация Европейских стандартов и принципов обеспечения качества [ESG] для всех партнеров будет способствовать дальнейшему развитию культуры разработки и преподавания курсов на основе результатов обучения. Магистратура – вполне благоприятная территория для студентоцентрированного обучения. Вузам, консорциумам и правительствам необходимо обеспечить распространение передового опыта. Повышение квалификации персонала и обновление программ, уже являющиеся практикой сегодня, должны стать общепринятыми.
19. Студентоцентрированное обучение на магистерском уровне является дорогостоящим. Для него требуется благоприятное соотношение сотрудники/ студенты, обширные банки учебных ресурсов, высокопроизводительные информационные системы для ведения дел студентов и для управления, реконфигурация физического пространства. Программы с сильным исследовательским компонентом, особенно по точным наукам, нуждаются в лабораторном оборудовании, приборах, высококачественных информационно-коммуникационных технологиях и квалифицированном научно-исследовательском персонале.
20. Правительства государств-членов ЕС должны выполнить обязательство инвестировать 2% от ВВП в высшее образование, с тем чтобы довести соотношение между сотрудниками и студентами до уровня, когда становится возможным студентоцентрированное обучение. Они должны добиваться высочайшего уровня в области инноваций, передачи знаний и человеческого капитала, что является целью Лиссабонской повестки дня для достижения заявленных перспектив. Важнейшая роль в решении всех этих задач принадлежит магистрам.

Мобильность

21. В отношении горизонтальной мобильности содержание курса по-прежнему является проблемой. Настойчивое требование дублирования учебных программ вузом-партнером должно уступить место использованию результатов обучения. Учреждения по обеспечению качества, реализующие Европейские стандарты и принципы (ESG), должны обратить внимание на эту проблему в своих рекомендациях по мобильности.

22. Приложение к диплому пока не используется достаточно широко ни для доступа к магистерскому курсу, ни при переходе с магистерского обучения на докторское, ни при трудоустройстве.
23. Проведя анализ хода реализации Болонского процесса, необходимо собирать данные о частоте использования и назначении промежуточного года, который берется студентами между бакалаврским и магистерским курсами.

Трудоустраиваемость

24. Роль магистерских степеней на европейском рынке труда усилится только после того, как степень бакалавра будет повсеместно признана правомерной точкой выхода на рынок труда.
25. Существуют и другие непереносимые условия. Во-первых, вузы должны обеспечить эффективное участие социальных партнеров в управлении и в разработке учебных программ. Во-вторых, они должны наладить инфраструктуру, необходимую для продуктивного взаимодействия с рынком труда.
26. Правительства должны гарантировать, чтобы правила занятости на государственной службе были приведены в соответствие с архитектурой болонских квалификаций. Они также должны стимулировать сотрудничество «университет–предприятие» на магистерском уровне.
27. Магистерские программы должны строиться с учетом передового опыта в области предпринимательской подготовки. Это означает установление таких результатов обучения, которые углубляют способности к инновациям, социальному предпринимательству, самозанятости, и достижение которых, при необходимости, сопровождается консультированием по правам интеллектуальной собственности и по коммерциализации результатов исследований.
28. Трудоустраиваемость и профессионализм не могут быть приписаны только одному сектору бинарной системы. Желательно, чтобы бинарные системы стали более проницаемыми и всеохватывающими.
29. Особое внимание к трудоустраиваемости должно быть поводом для устранения давнего дисбаланса профессиональных возможностей, особенно, в том, что касается половой или этнической принадлежности.

Итоговые замечания

30. Квалификация магистра предлагает вузам особые возможности: обеспечить доступность образования высокого уровня на протяжении их жизни; предвидеть и удовлетворять потребности рынка труда в высококвалифицированных кадрах; способствовать экономическому росту путем поддержки исследовательской и инновационной деятельности.
31. Второй цикл является наиболее рыночным («маркетизированным») из трех циклов. Свидетельство тому – рост числа магистерских программ, предлагаемых в англоязычной среде и их все более широкое географическое распространение. Использование английского языка позволяет вузам конкурировать на международном рынке, служит платформой для развития совместных учебных программ и услуг и улучшает возможности трудоустройства.
32. Взимание платы за обучение становится все более распространенным, однако разница в уровне оплаты велика и часто носит случайный характер. В Болонской зоне нет консенсуса относительно роли, которую должны играть кредиты, зависящие от доходов, на магистерском уровне. Обсуждение этого вопроса должно происходить в контексте высшего образования как общественной ответственности. Обязанность вузов – содействовать личному, социальному и экономическому

му благополучию. Они подотчетны широкому кругу заинтересованных сторон, независимо от своей миссии и источников финансирования.

33. Степень магистра стоит в точке пересечения профессионального развития, научных исследований, инноваций и передачи знания. И здесь сотрудничество играет не менее важную роль, чем конкуренция. На транснациональном уровне успешно развиваются совместная разработка и преподавание магистерских программ, а также руководство научными исследованиями. Необходимо и дальше стимулировать усилия в этой области.
34. Экономический спад может способствовать дальнейшему укреплению сотрудничества, поскольку высшие учебные заведения и факультеты начинают объединяться. В будущем последипломные школы не будут принадлежать только отдельным дифференцированным по вертикали институтам. Они могут быть созданы на базе некоторой дисциплины региональными консорциумами, которые совместно используют лабораторную базу и инкубационное пространство. Последипломные школы также могут быть совместными поставщиками программ на преподаваемую магистерскую степень. Эти тенденции следует поощрять.
35. Будущее магистерских степеней зависит от сложного взаимодействия ряда факторов. Такими факторами являются: глобальные, европейские и национальные потребности в рабочей силе; изменение моделей платежеспособного спроса и плата за последипломное обучение; мнение студентов о выгодном соотношении цена / качество; управление системой со стороны должностных лиц; уровень государственных инвестиций и наличие частного финансирования; конкуренция и сотрудничество. Взаимодействие этих факторов трудно прогнозировать, особенно в условиях глобального экономического спада.
36. Квалификация магистр является универсальной. Она обладает широким диапазоном функций, ориентирована на широкий круг клиентов, способна быстро и гибко реагировать на социальные и экономические потребности. За свое первое десятилетие Болонский процесс достиг впечатляющих результатов. Настало время сделать степень магистра понятной и узнаваемой по всей Европе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Adam S (2004)*, A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels, The Scottish Government <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [accessed on 03.08.09].
2. *Adam S (2008)*, Learning Outcomes, current developments in Europe: update on issues and the applications of learning outcomes associated with the Bologna Process, The Scottish Government http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf [accessed on 03.09.08].
3. *Aelterman G, et al (2008)*, Study on the Diploma Supplement seen by its users. Brussels: ENQA and ENIC-NARIC.
4. *Aghion P, Dewatripont M, Hoxby C, Mas-Colell A, Sapir A (2008)*, Higher Aspirations: an agenda for reforming European universities. Brussels: Bruegel.
5. *AlmaLaurea Graduate Profile Report (2007)*. Bologna: Consorcio Interuniversitario AlmaLaurea <http://www.almalaurea.it/eng/universita/profilo/profilo2006/pdf/chapter12.pdf> [accessed on 01.08.08].
6. *Amundsen G Y(2006)*, A comparison of master degrees in Norway and the UK, with a focus on recognition. Oslo: NOKUT – Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.
7. *Anz C*, Employability, the employers' perspective and its implications; recognition of degrees in the labour market across Europe, Bologna conference on employability, Luxembourg 2008 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Luxembourg2008.htm> [accessed on 25.01.09].

8. *Arthur L, Brennan J, de Weert E, (2005), REFLEX The Flexible Professional in the Knowledge Society*, Centre for Higher Education Research and Information. Milton Keynes: The Open University.
9. *Auriol L (2007), Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: results for seven countries*. Paris: OECD, STI Working Paper 2007–2.
10. *Awards in the Framework, September 2005*. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland.
11. *Bergan S (2007), Qualifications – Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
12. *Bologna ministerial meeting, Berlin Communiqué (2003)* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf [accessed on 23.07.08].
13. *Bologna ministerial meeting, Bergen Communiqué (2005)* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [accessed on 23.07.08].
14. *Bologna ministerial meeting, London Communiqué (2007)* <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London-Communique-18May2007.pdf> [accessed on 23.07.08].
15. *Bologna Process Conference on Master-level Degrees, Helsinki, Finland, 2003* <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf> [accessed on 23.07.08].
16. *Bologna Process Stocktaking London 2007 (2007)*. London: Department for Education and Skills.
17. *Bologna with Student Eyes (2005)*. Bergen: ESIB.
18. *Bologna with Student Eyes (2007)*. London: ESIB.
19. *Bone D, Internationalisation of HE, a ten-year review (2008)*. London: Department for Innovation, Universities and Skills <http://www.dius.gov.uk/policy/documents/Internationalisation-Bone.pdf> [accessed on 28.01.09]
20. *Cemmel J, Bekhradnia B, The Bologna Process and the UK's international student market (2008)*. London: Higher Education Policy Unit <http://www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=251&DOC=reports> [accessed on 07.08.08].
21. *Coimbra Group, Coimbra Group Rectors reflect on Bologna 2010* <http://www.coimbra-group.eu/DOCUMENTS/2008/CG%20Rectors%20Reflect%20on%20Bologna%202010.pdf> [accessed on 20.01.09].
22. *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, [aka the Lisbon Recognition Convention], Council of Europe / UNESCO, 1997* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Lisbon_Recognition_Convention.htm [accessed on 23.07.08].
23. *Courtis N, One year or two?*, Financial Times, April 14 2008.
24. *DAAD on-line graduate studies listings at* <http://www.daad.de/deutschland/studienangebote/allestudiengaenge/06541.en.html?show=liste&id=0&qig=0&seite=2&anzahl=196&sachgebiet2%5B%5D=440&abschluss%5B%5D=7&prevpage.x=62&prevpage.y=11> [accessed on 12.08.08].
25. *DAAD, conference on 'University-enterprise cooperation: building on new challenges from past experience', Bonn 2007* <http://www.eu.daad.de/eu/lp/veranstaltungen/06949.html> [accessed on 23.01.09].
26. *Davies P, Continuing Professional Development in the Bologna Process, EUCEN Bergen conference 2005* http://www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/Background_CPD_PDavies.pdf [accessed on 20.01.09].
27. *Davies P (2007), The Bologna process and university lifelong learning – the state of play and future directions, EUCEN* <http://www.eucen.org/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf> [accessed on 26.01.09].
28. *Davies W, Mastering Diversity (2008)*. London: Europe Unit. To be available at www.europeunit.ac.uk/resources/MasteringDiversity.pdf [site under construction at 11.08.08].
29. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research, innovation, European Commission COM(2006)208, DG Education and Culture, May 2006*.
30. *Developing Joint Masters Programmes for Europe (2004)*. Brussels: EUA.
31. *Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications*.
32. *Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and challenges (2007)*. Brussels: EUA.

33. Dublin Descriptors, complete set (2004), Joint Quality Initiative <http://www.jointquality.nl/> [accessed on 23.07.08].
34. Education at a Glance (2007). Paris: OECD.
35. Entrepreneurship in Higher Education, especially in non-business studies, Expert Group Report, DG Enterprise and Industry, European Commission, 2008.
36. EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes (2005), FEANI http://www.feani.org/EUR_ACE/PrivateSection/Documents/A1_EUR-ACE_Frwrk%20Stds_Final_05_11_17.pdf [accessed on 27.01.09].
37. European Consortium of Innovative Universities, Vision and Mission Statement http://eciu.web.ua.pt/upload/fl_c3_22.pdf [accessed on 03.09.08].
38. European Network for Universities of Applied Sciences – joint statement to the Bologna Process Ministerial Summit London (2007) <http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/DeclarationMinSummitLondon2007.doc> [accessed on 11.08.08].
39. European Qualifications Framework, Recommendation 2008-***-EC on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 6.5.2008 (C 111/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> [accessed on 23.07.08]
40. European Universities' Charter on Lifelong Learning (2008). Brussels: EUAFindMBA – MBA programs worldwide, at <http://www.find-mba.com/> [accessed on 12.08.08].
41. Flash Eurobarometer 198, Perceptions of Higher Education Reforms (2007), the Gallup Organization on behalf of the European Commission http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf [accessed on 11.08.08].
42. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: national trends in the Bologna Process (2007). Brussels: EURYDICE.
43. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005). Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
44. *Fossorier M, Kremer F, Le Henry D (2007). Réforme LMD – quels impacts? Les Etudes de l'Emploi Cadre no 7. Paris: APEC (Association pour l'Emploi des Cadres).*
45. Green Paper on the European Workforce for Health, European Commission COM(2008)725, December 2008.
46. Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes (2006). Brussels: EUA.
47. Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England (2008). Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
48. Implementation of the Lisbon Strategy Structural Reforms in the context of the European Economic Recovery Plan: annual country assessments (2009). Brussels: European Commission http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200812-annual-progress-report/annualass_detail.pdf [accessed on 03.02.09].
49. International Standard Classification of Education. Paris: UNESCO-UIS, 2006 [re-edition of 1997 publication].
50. Key Data on Higher Education in Europe 2007 (2007). Luxembourg: European Commission, DG EAC.
51. *King R, Private universities and public funding: models and business plans (2008). London: Universities UK.*
52. *Kuder M, Obst D, Joint and double degree programs in the transatlantic context, EU-US Atlantis Programme, 2009.*
53. *Lambert R, Butler N, The Future of European Universities (2006). London: Centre for European Reform.*
54. Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, J.O n° 185 du 11 août 2007 page 13468 texte n° 276.
55. *Loades R, The future of graduate management education in the context of the Bologna Accord (2005). Milan: Graduate Management Admission Council <http://www.gmacbolognaproject.com/> [accessed on 12.08.08].*

56. Mastering Bologna (2008). London: Royal Society of Chemistry.
57. New Skills for New Jobs, European Commission (DG Employment and Social Affairs), COM(2008)0868, December 2008.
58. OECD, Education at a Glance (2007).
59. *Pack D*, Own-initiative report on the Bologna Process and student mobility, European Parliament, September 2008 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0423+0+DOC+XML+V0//EN&language=EN> [accessed on 10.10.08].
60. Proposals for national arrangements for the use of academic credit in higher education in England, final report of the Burgess Group on credit in England (2006). London: Universities UK.
61. Report on Equality between Women and Men (2008). Luxembourg: European Commission, DG EMPL.
62. Report on Competition in Professional Services, European Commission (DG Competition) COM(2004)83, with supplement COMP/D3/MK/D(2004).
63. *Scheys M*, Recognition of Prior Learning, report to Bologna seminar on RPL, Amsterdam, December 2008 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Amsterdam/Learningeverywhere_generalreport-scheys.ppt [accessed 23.01.09].
64. She Figures 2006, Women and Science, statistics and indicators. Luxembourg: European Commission
65. *Shenton G & Houdayer P*, The Bologna Effect – the emerging European masters market (2007), Global Focus Vol.01, issue 02. Brussels: EFMD http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041102upwc_att_070626fahm.pdf [accessed 12.08.08].
66. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe (2008). Bielefeld: eurostudent.eu
67. Sorbonne Declaration, May 25 1998 http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [accessed 09.01.09].
68. Statistical Portrait of the European Union 2007 (2006). Luxembourg: European Commission, Eurostat.
69. *Tauch C & Rauhvargers A* (2002), Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Geneva: EUA.
70. The adoption and use of learning outcomes (2007). Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/learningoutcomes.pdf> [accessed on 04.09.08].
71. The Economist, MBAs and the economy – ports in a storm, vol.388, no.8592, August 9 2008.
72. The European dimension in management education (1995), Luxembourg: European Commission.
73. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (2008). Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
74. The Professional Science Master's Degree (2008). Washington: Council of Graduate Schools.
75. The Student Voice (February 2008), no.2, ESU <http://www.esib.org/index.php/News/newsletter-student-voice/198-issue-2-feb> [accessed on 23.07.08].
76. *Thomsen, B*, Report on Women and Science, adopted by the European Parliament Committee on Women's Rights and Gender Equality, April 2008 [2206/2007(INI)], recital I.
77. *Timofei A* (2008), Developing and Implementing Joint Programmes in Europe, Bologna Handbook C 4.5–4. Berlin: Raabe.
78. Trends in Learning Structures in Higher Education (1999), *Haug G, Kirstein J, Knudsen I*. Copenhagen: the Danish Rectors' Conference Secretariat.
79. Trends in Learning Structures in Higher Education (II) (2001), *Haug G, Tauch C*. Helsinki: National Board of Education, Finland.
80. Trends 2003, Progress Towards the European Higher Education Area (2003), *Reichert S, Tauch C*. Geneva: EUA.
81. Trends IV: European Universities implementing Bologna (2005), *Reichert S, Tauch C*. Brussels: EUA.
82. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (2007), *Crosier D, Purser L, Smidt H*. Brussels: EUA.

83. UK HE Europe Unit, This Month in Europe, no.42, December 2007.
84. UNICA (University of Helsinki), Guidelines on Joint Programmes Agreements, 2008 <http://wiki.helsinki.fi/display/jdagreements/Guidelines+on+joint+programme+agreements> [accessed on 20.01.09].
85. University-business cooperation, DG Education and Culture, European Commission http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/index_en.html [accessed on 25.01.09].
86. *Wächter & Maiworm*, English-taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007. Bonn: Lemmens, 2008.
87. *Welton T*, Mastering Bologna, presentation to UK HE Europe Unit conference on ‘Going the extra mile: Bologna beyond 2010’, October 28 2008 http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/news_and_information/index.cfm [accessed on 04.02.09].
88. *Westerheijden D et al*, New Degrees in the Netherlands (2008). Twente: Center for Higher Education Policy Studies.
89. *Zervakis, P*, ‘Reforming the German State-Exams’, Educating for a Global World (2008) Bonn: HRK German Rectors’ Conference78.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ОН-ЛАЙНОВЫЕ ВОПРОСНИКИ

Он-лайн вопросы можно найти по следующим адресам:

Профессорско-преподавательский состав:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Academics.pdf

Работодатели:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Employers.pdf

Вузы:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/HEIs.pdf

Студенты:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Students.pdf

Приложение 2

ИНСПЕКЦИОННЫЕ ПОСЕЩЕНИЯ

- Charité Universitätsmedizin, Берлин, Германия.
- Дублинский городской университет, Ирландия.
- Дублинский технологический институт, Ирландия.
- Fachhochschule Оснарбрюка (Университет прикладных наук), Германия.
- Fachhochschule Санкт-Пельтена (Университет прикладных наук), Австрия.
- Свободный университет Берлина, Германия.
- Гетеборгский университет, Швеция.
- Университетский колледж Мальме, Швеция.
- Варшавская школа социальных и гуманитарных наук, Польша.
- Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания.
- Университет Рамон Луллий, Барселона, Испания.
- Университет природных ресурсов и прикладных естественных наук, Вена, Австрия.
- Университет Антверпена, Бельгия.
- Варминско-Мазурский университет в Ольштыне, Польша.

Приложение 3

ЧЛЕНЫ ПРОЕКТНОЙ ГРУППЫ

- Давид Крозье, EUA.
- Ховард Дэвис, EUA.
- Майкл Гэбел, EUA.

- Майкл Хериг, EUA.
- Рут Килинг Сobotка, Кембриджский университет, Великобритания.
- Диониссис Кладис, Пелопоннесский Университет, Греция.
- Йонна Корхонен, EUA.
- Ева Крзаклевска, Ягеллонский университета, Польша.
- Тапио Маркканен, бывший генеральный секретарь конференции финских ректоров.
- Льюис Персерг, Ассоциация ирландских университетов (IUA).
- Ханне Шмидт, EUA.
- Карула Цанаку, Университет Уорвик, Великобритания.

Приложение 4

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРТЫ

- Ева Акессон, Университет Лунда, Швеция.
- Люк Франсуа, Университет Гента, Бельгия.
- Катажина Франкович, Конференции ректоров академических школ Польши (CRASP).
- Эстер Уэрта, Конференция ректоров (CRUE).
- Gabriela Нимац, университеты Австрии (UNIKO).
- Льюис Персерг, Ассоциация ирландских университетов (IUA).
- Кармен Кихада, Конференция ректоров Испании (CRUE).
- Ян Ратъен, Германская Конференция ректоров (HRK).
- Элизабет Вестфаль, университеты Австрии (UNIKO).
- Петер Цервакис, Германская Конференция ректоров (HRK).

Перевод Е.Н. Карачаровой

2.5. ПРОГРАММНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СЛУЧАЮ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЛЕВЕН / ЛУВЕН-ЛА-НЕВ 28–29 АПРЕЛЯ 2009 Г.

*ENQA
ENQA POSITION PAPER IN VIEW OF THE LEUVEN /
LOUVAIN-LA-NEUVE CONFERENCE*

www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso

ВВЕДЕНИЕ

(4 марта 2009 г.)

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) приветствует встречу в Левен / Лувен-ла-Неве министров, ответственных за высшее образование в странах, подписавших Болонскую декларацию. В свою очередь ENQA принимает и поддерживает приоритеты, определенные в Коммюнике, особенно в том, что касается устремления к развитию превосходства, транспарентности и ответственности – целями, напрямую связанными с понятием гарантии качества.

ENQA признает прогресс, достигнутый в развитии процедур внутренней и внешней гарантии качества и в национальных системах обеспечения качества с момента, когда министры заявили в Берлине в 2003 г.: «доказанным фактом считается то, что качество высшего образования является сердцевинной постройкой ЕПВО», а также после того, как они приняли *Европейские стандарты и принципы для обеспечения качества в ЕПВО (ESG)* в Бергене в 2005 г.

ENQA и ее члены, агентства по обеспечению качества стран, подписавших Болонскую декларацию, остаются верны своему обязательству вносить существенный вклад в дело поддержания качества высшего образования на высоком уровне и его постоянного совершенствования. Они обязуются продолжать свои усилия.

ENQA убеждена, что амбициозные цели, которые Европа поставила перед собой в рамках Болонского процесса, могут быть достигнуты только благодаря конструктивной международной кооперации.

Этим политическим документом, представленным министрам, ответственным за высшее образование стран-участниц Болонского процесса, ENQA желает подчеркнуть принципы и приоритеты предстоящей на ближайшие годы работы, как они определены ее членами. В то же время ENQA, разумеется, будет выполнять любое поручение, которое могло бы быть ей доверено министрами в Коммюнике Левен / Лувен-ла-Неве, и возможные вытекающие из этого вызовы.

I – Принципы

Члены ENQA привержены следующим принципам, призывая всех участников Болонского процесса их учитывать.

1. Разнообразие европейского высшего образования как основное культурное наследие и масштаб формируемого ЕПВО имеют важнейшее значение и должны поддерживаться, равно как и различия в подходах к улучшению, способам измерения и обеспечения качества. Крайне важно, чтобы учитывались разные национальные контексты

как в том, что касается высшего образования в целом, так и всех аспектов обеспечения и повышения качества, в частности. Разнообразие ЕПВО делает неадекватным и не приемлемым единообразный и предписывающий подход к качеству, критериям и гарантиям качества в высшем образовании.

2. Национальные системы обеспечения качества, будучи вписанными в свой соответствующий национальный контекст, должны быть организованы и осуществляться с учетом европейского и международного контекстов, передовых примеров развития и лучших практик. ENQA не разделяет мнения относительно создания унифицированного и панъевропейского механизма обеспечения качества. Но, признавая ценность разнообразия, она способствует гармонизации и конвергенции процессов обеспечения качества, базирующихся на общих принципах.

3. Европейские стандарты и принципы для обеспечения качества в ЕПВО (ESG) являются общей рамкой гарантии качества в ЕПВО. ESG признают первенство национальных систем высшего образования и важность автономии учебных заведений и агентств внутри этих систем. Четырехлетний опыт применения ESG предоставляет явные доказательства их полезности и применимости в разных национальных контекстах и при различных способах организации и миссий.

4. Европейское измерение гарантии качества должно способствовать взаимному доверию, улучшению прозрачности и обеспечению заслуживающей внимания информацией. В этом отношении важнейшей является **внешняя оценка агентств обеспечения качества**, предусмотренная ESG и в настоящее время реализуемая при поддержке ENQA в большинстве подписавших Болонскую декларацию стран. Внешняя оценка агентств обеспечения качества в соответствии с ESG является краеугольным камнем также и для *Европейского регистра агентств качества для высшего образования (EQAR)*, который станет дополнительным инструментом надежной информации о заслуживающих доверия агентствах. В этом отношении **автономия агентств обеспечения качества в рамках национальных систем высшего образования** представляется **необходимым условием для полноценного выполнения их обязательств, особенно в плане предоставления широкой публике точной и согласующейся информации.**

5. Фундаментальная ответственность за качество возложена на университетский мир. **Внутреннее обеспечение качества** является обязанностью для высших учебных заведений и прослеживается явная связь между развитием эффективной культуры качества внутри вузов и степенью операционной автономии, которой они пользуются. **Внешнее обеспечение качества** удовлетворяет иную потребность: при своем надлежащем исполнении оно участвует в деле ознакомления общественности с отчетами высших учебных заведений и одновременно играет независимую и активную роль в развитии качества в вузах.

6. ENQA признает, что связь между обучением и наукой является решающей для высшего образования и что она может принимать различные формы, исходя из миссий и особенностей высших учебных заведений. Эта связь должна приниматься во внимание в процессе обеспечения качества.

7. Одним из главнейших уроков внедрения ESG стало признание необходимости достижения **должного равновесия между внутренними и внешними процессами обеспечения качества**, которые должны взаимно поддерживать друг друга и содействовать как развитию культуры качества внутри высших учебных заведений, так и созданию и освоению согласованных и интегрированных национальных систем гарантии качества.

8. Другой важный урок состоит в том, что **разные национальные законодательства могут обусловить различия в подходах** к построению национальных систем обеспечения качества, которые соблюдали бы принципы ESG и применяли их как рамочную основу.

9. Любая деятельность в части обеспечения качества в высшем образовании или производства информации о качестве высшего образования должна соблюдать принцип **адаптации к достигаемой цели**¹ (**purpose-process alignment**), которая является сердцевинной в европейской интерпретации гарантии качества. Крайне важно, чтобы **цель (или цели) определяла (ли) собой применяемые способы изучения, методологии и процедуры обучения**. Решения, касающиеся способов, методологии и процедур обучения, должны вытекать из определения цели (или целей) и на нем же основываться.

10. ENQA содействует **кооперации между агентствами по обеспечению качества** – кооперации региональных либо специфических сетей, основанных на проектах, как на европейском, так и международном уровнях, и базирующихся на общих ценностях и принципах. Помимо деятельности в рамках уже сформировавшихся сетей ENQA особо поощряет осуществление **совместных проектов, работ и планов действий**, имеющих целью **взаимное признание результатов** деятельности по внешнему обеспечению качества.

11. ENQA осознает, что деятельность по внешнему обеспечению качества высшего образования, проводимая агентствами обеспечения качества, предоставляет лишь часть информации, в которой нуждаются различные задействованные стороны высшего образования и сами вузы. Помимо агентств гарантии качества **постоянно растет число поставщиков информации по высшему образованию**, чья деятельность вписывается в рамки ESG. Увеличение количества рейтинговых схем является лишь одним из аспектов этой возрастающей потребности в информации о вузах и их деятельности.

12. ENQA утверждает, что для развития доверия наибольшую важность нужно усматривать в том, что **всякая деятельность, связанная с производством информации о высшем образовании в ЕПВО, должна иметь ясные цели и методологию**. Это должно применяться к любому типу поставщика информации, независимо от его статуса. В частности, это касается:

- a) информации, рекомендаций или результатов аккредитации, используемых руководителями, на которых возложена выработка политики в сфере высшего образования;
- b) информационной и иной помощи в ориентации, предназначенной студентам;
- c) оценок и рекомендаций, направленных на оказание помощи вузам и программам в деле совершенствования стратегий и действий;
- d) сравнений и рейтингов, разрабатываемых для целей внешней коммуникации.

13. Повышение качества в высшем образовании в большой степени зависит от взаимодействий и связей между различными задействованными лицами и партнерами. В том, что касается внешнего обеспечения качества, независимо от организации национальной системы отношения между агентствами обеспечения качества и правительствами должны базироваться на **ясном распределении ролей и ответственности** в духе соблюдения институциональной **автономии и независимости** агентств гарантии качества.

14. Для того, чтобы построить европейское высшее образование, конкурентоспособное на глобальном уровне, **все партнеры** – вузы, студенты, заинтересованные стороны,

¹ «Fitness for purpose».

агентства гарантии качества и правительства – должны вести **непрерывный и чуткий диалог**.

II. ПРИОРИТЕТЫ НА БЛИЖАЙШЕЕ БУДУЩЕЕ

ENQA признает, что приоритеты на будущее должны учитывать меняющуюся суть высшего образования на национальном уровне, на уровне ЕПВО и на мировом уровне. Растущий интерес к образованию в течение всей жизни, транснациональному предложению образования, обучению с помощью электронных средств и изменения в самом студенческом контингенте – а это лишь часть аспектов, – будут оказывать влияние на преподавание, учебу и оценивание учащихся и, следовательно, на обеспечение качества этих процессов. В такой меняющейся обстановке нашей деятельности будет также крайне важным суметь эффективно контактировать по отношению к каждой заинтересованной стороне.

Именно в таком духе члены ENQA определили для себя как наипервейшие следующие приоритеты наступающего времени:

1. Осуществление ESG с особым упором на **прояснение и интерпретацию** понятий и каждого стандарта и принципа. Первый цикл независимых **внешних оценок** агентств – членов ENQA – в соответствии с рекомендациями ESG должен быть завершен к концу 2010 г..

2. Поддержание и интенсификация кооперации агентств гарантии качества в ЕПВО, и в более широком плане – **развитие дальнейшего диалога в рамках группы E4¹** о качестве и стратегии на превосходство, диалога, имеющего важнейшее значение как для ENQA, так и для общего блага участвующих сторон и широкой общественности.

3. В процессах внешнего обеспечения качества больше внимания должно уделяться **квалификационным рамкам** в целом и ожидаемым **результатам обучения**, в частности, а также проверке, насколько они реально достигнуты. Аналогично в контексте эволюции высшего образования эти процессы должны также касаться **признания предыдущего обучения**. ENQA проведет рабочие группы и семинары для того, чтобы обсудить эти темы и помочь своим членам выработать наиболее адекватные подходы и методы для полного включения квалификационных рамок и предыдущего обучения в свои схемы оценки для внешнего обеспечения качества.

4. ENQA поддерживает цели ЕПВО по **интернационализации и мобильности**, размышляя о том, каким способом они могли бы учитываться в процессах внешнего обеспечения качества своими агентствами-членами. ENQA окажет особое внимание проблеме и специфике **транснационального предложения образования (TNE)²** с особым упором на обеспечение качества международных совместных программ.

5. ENQA приветствует Хартию непрерывного образования EUA и выражает живой интерес принять участие в ее развитии и внедрении. ENQA будет изучать возможные способы **гарантии качества образования в течение всей жизни** через общие проекты с заинтересованными сторонами.

6. ENQA констатирует наличие постоянно растущего спроса со стороны студентов и других партнеров высшего образования на **детальную и надежную информацию об отдельных программах подготовки, учебных подразделениях и высших учебных заведениях**. ENQA будет уделять внимание этому вопросу и стремиться выявить различные

¹ ENQA, ESIB, EUA, EURASHE.

² Transnational education (TNE).

способы помощи своим агентствам-членам в деле удовлетворения спроса на информацию в целом.

7. ENQA, как она это делала и прежде, продолжит работу по **непрерывному образованию персонала** своих агентств-членов и в целом специалистов, занятых в обеспечении качества. Среди основных пунктов повестки дня деятельности ENQA будут постоянно фигурировать организация рабочих групп и семинаров, продвижение хорошей практики, функционирование в качестве think tank¹ и информационной платформы .

8. ENQA констатирует, что все чаще результаты процедур внешнего обеспечения качества используются третьими сторонами в целях, которые не были предусмотрены в самом начале. Эта несоответствие между процедурой и использованием ее результатов может скомпрометировать значимость результатов внешнего обеспечения качества. Для решения этой проблемы **ENQA будет наращивать деятельность в направлении улучшения понимания всеми партнерами и заинтересованными сторонами того, что можно ожидать от адекватных механизмов обеспечения качества** и в какой мере их результаты могут быть действенными.

Перевод Е.Б. Покладок

¹ Лаборатория идей Laboratoire d'idées.

2.6. ИСХОДНЫЙ ДОКУМЕНТ ENQA–EI–ESU ПО ИЗМЕРЕНИЮ И СОДЕЙСТВИЮ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПЕРСОНАЛА¹

*EUA-EI-ESU INPUT PAPER ON MEASURING
AND PROMOTING STUDENT AND STAFF MOBILITY*

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/EUA_EI_ESU_Mobility_Input_Paper.pdf

1. ВВЕДЕНИЕ

Улучшение транснациональной мобильности студентов и персонала является одной из ключевых целей Болонского процесса и центральным принципом европейской интеграции в целом. Хотя имели место значительные реформы в связи с введением трехступенчатой структуры степеней и другими болонскими мероприятиями, преобладает впечатление, что сфера мобильности улучшилась незначительно. Однако в настоящее время это утверждение не может быть ни поддержано, ни опровергнуто статистическими данными.

Чтобы и дальше продвигать мобильность, европейские министры, ответственные за высшее образование, установили конкретную вежу:

«В 2020 г. по меньшей мере 20% тех, кто обучается в ЕПВО, должны иметь период обучения или подготовки за границей (Левенское коммюнике). VFUG было предложено: «определить индикаторы, используемые для измерения и мониторинга мобильности...».

В дополнение 8 июля 2009 г. Европейская Комиссия выпустила Зеленую Книгу «Содействие образовательной мобильности молодежи», которая содержит полезную пищу для размышлений по этой теме.

Улучшение мобильности особенно важно для университетов и их студентов и персонала, так как они являются ближайшими выгодоприобретателями, а также действующими лицами, которые превращают мобильность в реальность. Поэтому Европейская ассоциация студентов (EUA), Educational International (EI) и Европейский союз студентов (ESU) решили объединить усилия в целях продвижения этой повестки дня с тем, чтобы перспективы университетов, персонала и студентов учитывались при обсуждении ориентиров и индикаторов мобильности, а также чтобы внести конкретный и осязаемый вклад в повышение транснациональной мобильности студентов и персонала в Европе.

В этом документе:

- предложено рабочее определение для мобильности студентов и персонала, чтобы прояснить то, что должно быть рассмотрено при измерении мобильности;
- обозначены проблемы измерения мобильности с тем, чтобы развить стратегии для лучшей методологии и совершенствования индикаторов;
- очерчена повестка дня для действий с явной ролью для университетов и студентов при составлении плана и развитии мобильности на институциональном уровне.

Три организации будут действовать со своими членами согласно предложенному подходу в 2010 г. и последующие годы и одновременно способствовать дискуссиям на уровне VFUG.

¹ Настоящий документ, разработанный совместно EUA, EI и ESU, рассматривается как исходный дискуссионный материал для встречи VFUG в Стокгольме.

2. ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Если необходимо измерять мобильность, значит, должно быть ясное определение того, что понимается под мобильностью. Доклад Рабочей группы Болонского процесса по социальному измерению и данным о мобильности персонала и студентов (2007 г.) дает следующие определения:

- *Мобильность студентов*: относится к периоду обучения в другой стране, нежели страна предыдущего постоянного проживания или предыдущего обучения (завершенного или продолжающегося) для периода обучения или получения полной степени.
- *Мобильность персонала*: относится к периоду работы в другой стране, нежели страна предыдущего постоянного проживания или предыдущей занятости (завершенной или продолжающейся) на ограниченный или длительный сроки.

Определения, данные ниже, являются попыткой доработки темы мобильности в целях Болонского процесса. Хотя «виртуальная мобильность» играет важную роль в интернационализации университетов, она не была включена в определения.

А. Студенческая мобильность:

Студенческая мобильность в европейском высшем образовании может быть охарактеризована следующим образом. Она:

- относится к периодам мобильности студентов, которые записались в университеты на неполное или полное время, в течение периода занятий;
- является **транснациональной**: пересечение географических и национальных границ выступает основным в усилении и углублении межкультурной информированности;
- носит **физический** характер;
- служит **целям обучения**: не имеет значения, является ли это обменом программы, языковым курсом или принятием на работу, PhD-исследованием, выполненном в лаборатории, библиотеке или на фирме. Период мобильности должен служить образовательной цели и эта цель должна быть признана и согласована со всеми заинтересованными сторонами;
- может быть **организована** как на формальной, так и на **индивидуальной** основе: студенческая мобильность может иметь место в рамках программы (напр., Эразмус), но также по инициативе студента или вуза;
- предполагает **разную длительность**; затраченное время должно быть значительным в контексте поставленных целей.

В. Мобильность персонала

Мобильность персонала в европейском высшем образовании может быть охарактеризована следующим образом. Она:

- относится к периодам мобильности, предпринятыми **служащими** высших учебных заведений, включая преподавательский, научный и административный персонал;
- является **транснациональной**;
- носит **физический** характер;
- может быть как **структурной**, так и иметь место на **индивидуальной** основе на **очерченный период** и предприниматься **с намерением вернуться**, тем самым исключая миграцию;

- охватывает период, в течение которого имеет место **преподавание, исследование или тренинг**, как одномоментная деятельность или повторяющаяся работа в рамках партнерства.

3. ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ МОБИЛЬНОСТИ

Следуя политическим устремлениям, намерением является: стать способным к 2020 г. выявлять, сколько выпущенных бакалавров, магистров и докторов были мобильны в каком-то из периодов своей учебы. Кумулятивная сумма должна тогда дойти до 20% всего студенческого контингента. В настоящее время некоторые аспекты мобильности уже измеряются на регулярной основе. Например:

- мобильность студентов и персонала, имеющая место в рамках программы Эразмус;
- данные Eurostat о числе иностранных студентов в стране;
- сведения Eurostudent о периодах мобильности.

Однако также известно, что эти измерения имеют значительные изъяны. Приведем некоторые свидетельства:

- хотя программа Эразмус является важным столпом мобильности студентов и преподавателей, данные по ней не покрывают всей деятельности по мобильности, которая имеет место на институциональном уровне, и во многих случаях может охватывать только меньшую ее часть;
- измерение международной мобильности путем подсчета числа иностранных студентов, записанных в высшем образовании, не адекватно отражает число иностранных студентов, так как цифра также включает местных студентов с иностранным паспортом. Изменение этого индикатора на такой, как «предыдущая степень, полученная в другой стране», было бы более точным;
- наблюдение за выборками студентов действительно дает полезные сведения о размахе студенческой мобильности, студенческих нуждах и устремлениях, но оно не может отразить всю эту деятельность, предпринимаемую на институциональном уровне;
- невозможно разделить индивидуальную студенческую мобильность и студентов, которые приняли участие в программе Эразмус, проучились в магистратуре в другой стране и получили опыт работы через интернатуру. Такая личность будет подсчитана трижды и, таким образом, исказит цифру.

Определение индикаторов, которые бы адекватно отразили степень фактической мобильности студентов и персонала, является усложненной задачей. Следуя предложенным выше определениям мобильности, становится совершенно очевидным, что не все данные могут быть собраны через статистические агентства. Более короткие периоды мобильности (напр., для принятия на работу) могут быть столь же важными для образовательного опыта, как и получение степени в другой стране. Если такой опыт широко распространен среди части студентов, тогда совокупное значение может быть заметным, но остаться не учтенным. То же самое верно для преподавателей при их краткосрочных направлениях за границу.

Путь для дополнения данных, аккумулируемых в настоящее время статистическими агентствами, состоит в том, чтобы вузы разрабатывали планы деятельности по активации мобильности и выявляли области для улучшения в соответствии с ясно очерченной схемой. Это может рассматриваться как стратегическая возможность, так как повышает понимание институциональной практики и может, таким образом, иметь следствием улуч-

шение институционального управления. Это также является путем усиления международного профиля института.

4. ПОВЕСТКА ДНЯ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПЕРСОНАЛА

Устремления, высказанные министрами стран Болонского процесса, смогут быть достижимы, если сконцентрироваться на следующем:

- **Понимание** мобильности: необходимо согласие относительно определений мобильности студентов и преподавателей. Новый вклад в эту дискуссию представлен в данном документе.
- **Измерение** мобильности: более адекватный европейский уровень сведений необходим для того, чтобы более точно измерить масштаб мобильности в Европе и на уровне страны. Следовательно, ключевым является дальнейшее уточнение используемых индикаторов. Университеты нуждаются в составлении плана существующей деятельности по мобильности с тем, чтобы лучше понять и отразить параметры мобильности, имеющей место в вузе, что одновременно может содействовать дальнейшему росту этих инициатив.
- Усиление **продвижения** мобильности: национальная и институциональная политики должны быть направлены на развертывание и облегчение мобильности студентов и персонала, имея своей целью достижение ее сбалансированного характера.

Расширение политического устремления должно стать стимулом для деятельности по развитию мобильности в следующем десятилетии, а сбор данных – средством отразить в этой области прогресс. Поиск адекватных индикаторов никогда не сможет заменить работу по пропагандированию мобильности в той мере, в какой это требуется для продвижения мобильности студентов и персонала. Добиться прогресса возможно только тогда, когда все стороны убеждены в выгодах и при использовании на всех уровнях адекватных механизмов для содействия этой цели.

Перевод Е. Покладок

2.7. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС МЕЖДУ ТРЕБОВАНИЕМ И РЕАЛЬНОСТЬЮ БАНШЕРУС У., ГУЛЬБИНС Ф., ХИМПЕЛЕ К., ШТАК С.

*ЕВРОПЕЙСКИЕ ЦЕЛИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ГЕРМАНИИ.
ЭКСПЕРТИЗА ПО ПОРУЧЕНИЮ ФОНДА MAX-TRAEGER*.
ПРОФСОЮЗ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ.
ФРАНКФУРТ, 2009 (ИЗВЛЕЧЕНИЯ).*

*BANSCHERUS U., GULBINS A., HIMPELE K., STAACK S.
DER BOLOGNA-PROZESS ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT.
DIE EUROPÄISCHEN ZIELE UND IHRE UMSETZUNG IN DEUTSCHLAND.
EINE EXPERTISE IM AUFTRAG DER MAX-TRAEGER-STIFTUNG. GEW,
FRANKFURT, 2009.*

www.hrk.de/bologna/de/home/3957.php
[www.gew_Bologna-Studie_09-2009\(6\).pdf](http://www.gew_Bologna-Studie_09-2009(6).pdf)

СОДЕРЖАНИЕ

Болонья 2.0 – Время изменить курс. Предисловие А. Келлера

1. 10 лет Болонского процесса – предварительные замечания

- 1.1. Место Болонского процесса
- 1.2. Прочь Болонью?
- 1.3. Цель и структура доклада

2. Социальное измерение Болонского процесса

- 2.1. Болонья и социальное измерение
- 2.2. Неравенство доступа в вузы
- 2.3. Ограничения доступа в ступенчатой системе
- 2.4. Равноправие полов и новая структура обучения
- 2.5. Возможность изучения
- 2.6. Итоги и перспективы

3. Профессиональная подготовка по новым программам

- 3.1. Бóльшая практическая ориентация
- 3.2. Выпускники с новыми степенями на рынке труда
- 3.3. Влияние введения степени бакалавра на систему профессионального начального образования
- 3.4. Включение бакалавра в структуру государственных служащих
- 3.5. Ожидания рынка труда от обучения, ориентированного на практику

* Размещая в настоящем издании русский перевод экспертизы Фонда Мах-Траегер (Германия), мы убедительно просим читателей обратить внимание на негативный опыт осуществления болонских реформ в одной из крупнейших систем высшего образования в Европе, выступившей вместе с Великобританией, Италией и Францией инициатором Болонского процесса (Сорбоннская декларация, 1998 г.). Обстоятельный анализ сложившейся ситуации в ФРГ, представленный в публикуемом докладе, побудит, возможно, отечественную академическую рефлексию усмотреть еще на старте массовых болонских преобразований в России те риски, угрозы и вызовы, которые таит в себе «неподлинность» болонских реформ, реализуемых в силовом поле их сугубо неолиберальных интерпретаций. Мы еще раз хотели бы подчеркнуть один из главных выводов, который сделала Европа за прошедшее десятилетие: реформы под «брендом Болоньи» – это отнюдь не всегда реформы, отвечающие целям, провозглашенным Болонской декларацией (1999 г.). См. цикл наших статей в журнале «Высшее образование в России» (№ 7, 9, 10, 11 за 2009 г.) (Прим. науч. редактора).

- 3.6. Обеспечение связи с практикой за счет аккредитации
 - 3.7. Открытые вопросы, касающиеся целей академической подготовки и понятия профессиональной подготовки
 - 3.8. Итоги и перспективы
- 6. Заключение***
- 6.1. Проблемные области Болонского процесса
 - 6.2. Отправные моменты и перспективы
 - 6.3. Снижение темпов и новая ориентация.

БОЛОНЯ 2.0 – ВРЕМЯ ИЗМЕНИТЬ КУРС

Предисловие А. Келлера

Празднование юбилея провалилось. 19 июня 2009 г. в десятую годовщину подписания Болонской декларации Конференция министров образования земель собралась в Берлине на свое 326 пленарное заседание. Однако ни у кого не хватило духу праздновать это событие. На этой неделе по всей Германии прошли забастовки, на улицу вышли более 100 тыс. школьников, студентов и работников образования (школ и вузов). Под перекрестный огонь протестов попали наряду со свидетельством об окончании средней школы в странах «большой восьмерки» (“G8”-Abitur), платой за обучение и экономизацией образования структуры подготовки, введенные в ходе Болонского процесса.

В ходе забастовки учащиеся и преподаватели выражали разочарование Болонским процессом. Европейское пространство высшего образования должно было облегчить мобильность и улучшить условия обучения, а вместо этого осложнилась процедура смены места обучения даже в национальном масштабе, повсюду отмечалось увеличение отсева. Реформа обучения должна была способствовать более легкому освоению программ подготовки, на практике все большее и большее число учащихся жалуется на школьный подход и перенасыщенность программ подготовки на модульной основе. Болонский процесс должен был повысить качество обучения и преподавания и улучшить руководство учащимися, а в действительности не только учащиеся, но и коллеги, занятые в преподавании, консультировании и менеджменте, сталкиваются с возрастающей перегруженностью – на языке Болоньи – с трудозатратами.

Была ли забастовка в сфере образования движением «против Болонского процесса»? Против требуемого в Болонской декларации «социального измерения» Европейского пространства высшего образования, реализация которого трудно дается большинству из 46 подписавших ее стран? Против цели Болонского процесса – «образования в течение жизни», которая требует открыть вузы для лиц из практической сферы и засчитывать их квалификацию, приобретенную вне стен вуза? Против интернационализации исследований, преподавания и обучения, против облегчения межстрановой мобильности учащихся и преподавателей?

В дискуссиях о Болонском процессе доминируют две противоположные точки зрения. В то время, как одна сторона пытается скрывать возникающие проблемы, и хочет всеми правдами и неправдами провести реформы в сроки, другая – хотела бы сорвать болонские реформы и повернуть вспять колесо истории – во времена, когда ординарные профессора могли взойти на кафедру, не беспокоясь о том, что из их лекции будет воспринято слушателями.

* Главы «4» и «5» не переводились на русский язык (*Прим. науч. редактора*).

Профсоюз работников образования и науки уже в апреле 2009 г. на своем съезде занял дифференцированную позицию. Так, в новой программе профсоюза, касающейся научной политики, говорится: «Профсоюз работников образования и науки поддерживает создание Европейского пространства высшего образования, если оно действительно будет содействовать интернационализации исследований, преподавания и обучения, упрощению межстрановой мобильности учащихся и работников вузов, а также повышению качества преподавания и обучения». Профсоюз работников образования и науки (GEW) решительно выступил за «смену курса Болонского процесса» – не за выход из Болонского процесса, а за выполнение обещаний Болонской декларации 1999 г. По мнению GEW, не Болонья потерпела неудачу, а Бонн – реализация Болонского процесса в Германии Конференцией министров образования земель, Федеральным министерством образования и научных исследований, Конференцией ректоров и Советом по аккредитации, которые располагаются в прежней столице.

Поддержанная GEW забастовка в сфере образования 2009 г. способствовала укреплению представленных им дифференцированных перспектив Болонского процесса. «Переход от бакалавриата в магистратуру должен осуществляться без проблем. Студенты должны сами решать, хотят они обучаться в магистратуре или нет.» Эти фразы не из Программы GEW, касающейся научной политики, где они также по смыслу присутствуют, а из интервью федерального министра образования Аннеты Шаван от 7 июля 2009 г. В этот же день она вместе с вице-президентом Конференции министров образования земель Яном-Хендриком Олбертцем (Jan-Hendrik Olbertz) и президентом Конференции ректоров вузов Магрет Винтермантель (Margret Wintermantel) под давлением забастовки сели за круглый стол с учащимися, GEW и организациями, влияющими на политику в сфере образования, чтобы обсудить «корректировку курса» в Болонском процессе. В результате было доведено до сведения Бонна основное требование съезда профсоюза. Остается открытым вопрос о том, остались ли высказывания федерального министра образования подстрочным примечанием в истории образования или дали начало запоздалой смене курса в Болонском процессе. За словами должны последовать действия, и при этом следует спрашивать с Федерального министерства образования и других боннских действующих лиц, прежде всего с Конференции министров образования земель, в чьих «Структурных установках» как и раньше предусматривается выполнение «особых требований» при переходе от бакалавра к магистерской подготовке.

Фонд Мах-Траегер хотел бы точно знать. Он уполномочил Баншерус У., Гульбинс Ф., Химпеле К., Штак С. оценить состояние и результаты реализации целей Болонского процесса в Германии. Исходным пунктом является оценка авторами того факта, что Болонский процесс имеет невероятный потенциал реформ – с точки зрения социального измерения Европейского пространства высшего образования, профессиональной подготовки, которую обеспечивают новые программы и окончания, реализации образования в течение жизни с условием, что вузы будут открыты как для профессионального образования, так и для повышения квалификации, а также с точки зрения содействия мобильности учащихся и работников вузов. Они исследуют реализацию европейских целей болонского проекта в Германии на основании того, действительно ли и насколько этот потенциал реформ был освоен. Анализ авторов отрезвляет. Не предвосхищая подробности, нам очевидно, что чрезвычайный потенциал Болонского процесса в Германии не был использован. В некоторых областях отмечается даже регресс. Авторы безжалостно затронули больной вопрос, но не с тем, чтобы инициировать выход из Болонского процесса, а чтобы указать на вызовы и перспективы для новой ориентации реформ. Они таким образом предоставляют обоснованный эмпирический материал, чтобы политические требования «изменения курса» или

«корректировки курса» в Болонском процессе подтвердить цифрами и фактами и точнее определить направление запоздавшего изменения курса: раскрытие новых возможностей для индивидуальных образовательных биографий, достижение равенства шансов для оказавшихся в невыгодном положении групп, улучшение профессиональной подготовки за счет определения по-новому соотношения науки и практики, дальнейшее преобразование структурных реформ в реформы качества обучения.

Следует поблагодарить Баншерус У., Гульбинс Ф., Химпеле К., и Штак С. за то, что, несмотря на очень сжатые временные рамки, они в срок выполнили задачу, и GEW смог представить доклад к своей научной конференции «Конечная станция Болонья? Десять лет Европейскому пространству высшего образования», прошедшей с 9 по 12 сентября 2009 г. в Бад Вильдбаде. На Конференции в Левене в апреле 2009 г. европейские министры образования договорились о продлении Болонского процесса после 2010 г. – до 2020 г. Теперь у нас есть шанс сформулировать требования к смене курса на Болоньи 2.0 – второй фазе Болонского процесса. Анализ «Болонский процесс между требованием и реальностью» появился вовремя, пожелаем ему широкого отклика, не в последнюю очередь со стороны боннских действующих лиц Болонского процесса в Германии.

Франкфурт-на-Майне, 25 августа 2009 г.

Д-р Андреас Келлер

Член правления GEW, Член правления Фонда Max-Traeger

10 лет Болонского процесса – предварительные замечания

Десять лет назад европейские министры образования подписали Болонскую декларацию и тем самым оповестили о реформе в сфере высшего образования, которая повлекла за собой существенные изменения традиционных форм обучения. Амбициозной целью министров образования должно было стать создание к 2010 г. единого Европейского пространства высшего образования. Десятая годовщина подписания декларации является хорошим поводом критически оценить итоги реализации европейских целей и их влияние в Германии.

Проблемы введения ступенчатых курсов подготовки особенно с точки зрения студентов были описаны ранее. Так, Головное объединение студентов (fzs) уже в 2004 г. сформулировало четкие критические замечания относительно того, «что все большее значение придается конкуренции среди студентов. Это форсировалось среди прочего новыми барьерами в системе образования, например, введением селективной системы бакалавр/магистр, а также внутривузовскими методами отбора. Fzs дало резкую отповедь этой модели». Этой тенденции оно противопоставило предложение «реформы качества обучения» [fzs 2004]. Представители студентов в Совете по аккредитации высказали критические замечания в отношении «10 тезисов, касающихся структуры подготовки бакалавров/магистров в Германии» (10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland) Конференции министров образования земель в открытом письме уже в 2003 г. В нем говорится, «что представленный проект постановления необдуманно подвергает угрозе важнейшие элементы немецкой системы обучения (такие, как формирование личности, большая самостоятельность ученых и студентов, совместная работа преподавателей и учащихся, ориентация в образовании – *Bildungsorientierung*) и смещает акцент в сторону школярского обучения и подготовки (*Verschulung*)» [Stack/Bretschneider 2003]. В «юбилейный год» также было представлено много соображений и аналитических работ, касающихся реализации Болонского процесса и его последствий для немецкой системы высшего образования. Так, Martin Winter кратко обобщил «Риски и побочные воздействия» (*Risiken*

und Nebenwirkungen) реформы структуры обучения [срав. Winter 2009]. Немецкий союз вузов (Der Deutsche Hochschulverband) даже издал «Болонскую черную книгу», которая клеймит не только реализацию, но и целеустановку Болонского процесса [срав. Stolz/Stein 2009]. Критические оценки по случаю «юбилея Болоньи» исходят и от объединений, определяющих политику в сфере высшего образования [срав., например, HRK 2009a; fzs 2008], и от профсоюзов [срав. Sehrbrock 2009]. Профсоюз работников образования и науки (GEW) потребовал смену курса в Болонском процессе, которая в меньшей степени делает ставку на скорость преобразования в ступенчатую структуру обучения, а в большей степени – на реформы качества [срав. GEW 2009].

Критика введения курсов подготовки бакалавров и магистров, концепции модулей и зачетных единиц, а также методов аккредитации кроме того была в основе всегерманской забастовки в сфере образования, прошедшей в июне 2009 г. и охватившей более 200 тыс. чел., в том числе многих учащихся. Как следствие, федеральный министр образования Annette Schavan пригласила представителей движения протеста в Берлин на «Болонскую встречу в верхах» и объявила о «реформе реформы» обучения. Десятилетие со времени подписания Болонской декларации, кажется, не столько свидетельствует о завершении реформы структуры обучения, сколько о политических дискуссиях. Справедливой критике подвергалась прежде всего инструментальная реализация ступенчатой структуры обучения. По оценке авторов, важный потенциал болонских реформ, однако, с перспективой на длительный срок, когда он будет использоваться, заложен в других областях. Успех Европейского пространства высшего образования и реформы качества обучения зависят от претворения в жизнь давно существующих требований социальной и формальной проницаемости системы образования и особенно системы высшего образования, от ответа на вопрос о цели обучения и обеспечения требуемой связи с практикой, а также от решения о доминирующих в конечном счете вариантах мобильности, которые в настоящее время почти полностью сведены к политико-экономическому требованию свободы передвижения наемных работников.

Данный доклад ориентирован не на отдельные инструменты, которые применяются на местах для реализации целей Болонского процесса, и к конкретной критике которых сводятся дебаты. Оценка реализации Болонского процесса должна проводиться на основе четырех основных болонских целей, в достижении которых, по нашему мнению, кроется потенциал реформы немецкой системы высшего образования, и которые имеют решающее значение для успеха или неуспеха дальнейшего развития системы обучения. Этими четырьмя сферами являются:

1. Социальное измерение.
2. Профессиональная подготовка.
3. Обучение в течение жизни.
4. Мобильность учащихся.

На основании этих четырех тематических областей Болонского процесса в данном докладе представлены многочисленные структурные инструменты, такие как двухступенчатость, модули, система зачетных единиц или разработка структур квалификаций. Инструменты, однако, не должны определять структуру анализа. Таким образом мы хотим сместить скорее «технический» фокус современных дебатов и направить дискуссию больше на качественные, а не на инструментальные аспекты реформ. Доклад поэтому не рассматривает в первую очередь структурную реформу, а ставит вопрос, на каком месте новые структуры и как действуют, и где следует вмешаться, чтобы осуществить изменения. Этот

анализ не конкурирует с ранее проводимыми, а дополняет их и выходит за их рамки по некоторым позициям.

1.1. Место Болонского процесса

Болонский процесс с чисто юридических позиций является международной декларацией, не имеющей обязательной силы, это, однако, не означает, что он не преследует никаких целей. Очевидно, в политическом отношении нежелательно, «чтобы при невыполнении согласованных целей применялся международный механизм правовых санкций» [Seifert 2004, S.7]. Тем не менее, процесс, начавшийся с Сорбонской декларации в 1998 г., приобрел удивительную динамику и привел к тому, что в настоящее время к нему присоединилось 46 государств [сравн. Winter 2009, S.6f.]. Однако на уровне реализации Болонский процесс является составной частью национальной государственной политики, а не подчиняется наднациональной организации. Таким образом большие возможности для формирования системы высшего образования сохраняются на национальном государственном уровне. Общим в государствах является тенденция создания последовательной структуры обучения. Содержание курсов подготовки в рамках конкретной ступени может во многом отличаться. При этом Болонский процесс ни в коем случае не является «примером для копирования» («Vlaupause»¹), а служит в большей степени в качестве «функциональной фикции» («funktionale Fiktion») для проведения в жизнь невысказанных интересов национальных государственных действующих лиц. Ведь многие критические аспекты не найти в самих документах по Болонскому процессу. Напротив, кажется, известная «игра вне команды» («Spiel über Bande») стало частью проблемы; в ходе «Болоньи» должны также осуществляться непопулярные реформы, за которые затем вина может быть возложена на европейский уровень [сравн. Vanscherus 2007; Bartz 2007, S.213 ff.].

1.2. Прочь Болонью?

Болонский процесс с самого начала сталкивался с противостоянием. Особенно студенты и Немецкий союз вузов, а также отдельные голоса из числа профсоюзов и другие заинтересованные лица часто откровенно отвергали процесс. Для этого были разнообразные причины: «Болонья» ассоциировалась с сильным акцентом на ориентацию обучения на рынок труда и вытекающие из этого экономизацию процесса обучения, отчасти также с введением платы за обучение (как минимум, на уровне магистра), с попыткой сократить продолжительность обучения, которая зачастую не сопровождается реформой качества обучения, а опирается на репрессивные инструменты. Кроме того, от Болонского процесса ожидалось, что он позволит решить все проблемы в обучении и преподавании, которые стали очевидными особенно после волны выступлений 1997/1998 гг. Одной из целей Болонской декларации было «улучшение международной конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования» (европейские министры образования 1999 г.), что в Германии было переведено прежде всего терминами «сокращение продолжительности обучения» и «трудоустраиваемость». Wolfgang Lieb (2009a) обоснованно обращает внимание на то, «что на Болонский процесс в большой мере наложилась и так называемая Лиссабонская стратегия, принятая на весенней встрече в верхах 2000 г. глав государств и правительств». В ней была сформулирована цель – сделать Европейский Союз к 2010 г. «конкурентоспособным в мире и динамичным экономическим пространством, базирующемся на знаниях». Европейские цели при этом отчасти противоречивы. Позднее в процессе конкретной реализации «Лиссабон

¹ Дословно – чертежная синька.

стал все более пониматься как Болонья» [Lieb 2009a] – с доминированием скорее экономических, чем образовательно-политических перспектив формирования ландшафта высших учебных заведений. Особенно студенчество выражало резкий протест против процесса европеизации в целом. Напротив, консервативная критика Болонского процесса в прошлом и сейчас во многом мотивирована тем, что некоторые представители считают будто бы будут поставлены под угрозу их привилегированные профессиональные и трудовые условия, а также принципиальным отклонением широкого открытия вузов.

Среди представителей студенчества и консервативных союзов преподавателей вузов долго сохранялись настроения «прочь Болонью», в целом эти дебаты в основном переросли в обсуждение конкретных проблем разработки новых программ подготовки. В то время как по юридическим направлениям подготовки и медицине по-прежнему отказываются вводить новые уровни подготовки, по другим направлениям ведутся дискуссии о том, как вводить, а не о том, вводить ли. При этом, правда, порой различных действующих лиц объединяет не более, чем недовольство статусом «кво анте».

В последние десять лет стало все более понятным, что Германия упустила важные шансы Болонского процесса. Вместо этого во многом старые проблемы были перенесены на новую систему и тем самым они еще более обострились. Так, недофинансирование, имевшее место и в старой системе, продолжилось и была предпринята попытка решить проблемы недостаточных учебных мощностей более жесткими ограничениями приема. Во многих случаях переход на ступенчатую структуру подготовки привел не к реформе качества обучения, а к тому, что тот же учебный материал просто был втиснут в меньшие рамки бакалавра. Дебаты о превосходстве (*Exzellenz*) и формировании профиля привели к тому, что частично курсы подготовки были открыты с эффектными рекламными названиями, курсы были узко специализированными и часто не оправдали связанных с ними обещаний и, более того, оказались крайне негибкими. Наконец, до сих пор нет понимания того, что такое образование в течение жизни, которое учитывает социальные реалии заинтересованных лиц и выходит за рамки контингента абитуриентов с полным средним образованием.

Все это не является результатом Болонской декларации или последующих коммюнике министров, а результатом конкретной политики в Германии. Не следует недооценивать названные проблемы. На это не в последнюю очередь указала и забастовка в сфере образования 2009 г., которая выступила против чисто утилитарной ориентации образования и подвергла резкой критике реформы под флагом Болонского процесса. Впоследствии началось истинное самобичевание прежде всего консервативных преподавателей вузов, которые воспользовались поводом для критики, поставив под вопрос целиком Болонский процесс.

Лейпцигский проректор по учебным делам Wolfgang Fach, напротив, уравнивал актуальные газетные дебаты следующим образом: «Результаты нереформы (*Nichtreform*): переполненные курсы подготовки, передаваемые из поколения в поколение знания судорожно сжимаются, чтобы донести тот же объем информации в более короткие сроки пресытившейся публике. В этих условиях учеба настолько подвергается стрессу, что никто уже не хочет быть «мобильным» – в чем, конечно, не обвиняют сдвинутую (искажающую) практику (*verrückter Praxis*) или фальшивое честолюбие, а коварно списывается на счет Болоньи. Эта плохая привычка получать чистую совесть за счет убедительного аргумента, что якобы модуляризация и удаление лишнего разрушают целостность дисциплин. Исконная европейская озабоченность повсеместными знаниями (*flächendeckendes Wissen*) не должна поэтому приниматься за чистую монету, как бы громко она ни провозглашалась. Все это, однако, позволяет сказать: будущее Болоньи – не в прошлом» [Fach 2009]. К этому нечего добавить.

1.3. Цель и структура доклада

Авторы данного доклада обращают внимание на его страницах на многочисленные проблемы реализации Болонского процесса в Германии. Во второй главе рассматривается социальное измерение Болонского процесса и при этом особо исследуются вопросы социальной проницаемости, возможности изучить программы подготовки (*Studierbarkeit*), влияние реформы на гендерную структуру. В третьей главе освещаются вопросы релевантности новых программ подготовки для рынка труда, интеграции новых групп выпускников в систему занятости, последствия введения новых программ для других образовательных путей, а также обсуждаются открытые вопросы профессионально ориентированного академического образования. В четвертой* главе анализируется образование в течение жизни. Здесь, с одной стороны, следует назвать шансы реформы обучения, с другой, – указывается на недостаточные усилия, предпринимаемые до сих пор в этом направлении. Наконец, в пятой* главе выясняются вопросы студенческой мобильности, при этом основное внимание уделяется структурным препятствиям мобильности и социальному обеспечению обучения за рубежом.

2. СОЦИАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Дискуссии о реформе обучения с целью создания ступенчатой подготовки не десять лет, она ведется уже более 30 лет [сравн. Banscheraus 2007; Winter 2009; S.10]. Центральной целью при этом всегда было сокращение сроков обучения и улучшение связи с профессиональной сферой. В более поздних дебатах также указывалось на социальное измерение подобной структурной реформы. Она должна способствовать тому, чтобы за счет лучшей обозримости открыть возможность обучения в вузах и для слоев, не имевших доступа к нему, и таким образом противодействовать социальной селекции в системе образования. Кроме того, многочисленные отсеивающиеся учащиеся получили шанс задокументировать свою квалификацию в форме бакалавра и не «потерять» ее из-за отсева. Наконец, упростилась процедура смены вузов. При этом в современных дискуссиях о реформе обучения следует отметить определенные противоречия между целями формирования профиля, с одной стороны, и мобильностью, – с другой [сравн. Winter 2009; S.20 f.]. С переходом на ступенчатую структуру подготовки, как уже указывалось, прогрессивная сторона связывала надежды, хотя на самом деле перевод программ подготовки развеет эти надежды, если не будут предприняты политические меры, донесены до общественности и не получат материального обеспечения, которое поддержало бы открытие вузов широким слоям [сравн. Banscheraus 2005]. Через десять лет после начала Болонского процесса и после того, как споры и в Германии временно подошли к концу (вопрос о необходимости введения ступенчатой подготовки все более вытесняется вопросом о том, как разработать эти программы¹), настало время более внимательно рассмотреть влияние реформ с точки зрения социального измерения.

2.1. Болонья и социальное измерение

Дискуссия о социальной проницаемости системы образования в Германии ведется уже десятилетия. С одной стороны, предметом обсуждения является дифференциация системы школьного образования [сравн., например, Dulbins 2005], с другой, – в регулярно

* Обе главы в ресскоязычном переводе отсутствуют (*Прим. науч. редактора*).

¹ В связи с забастовкой в сфере образования все больше звучат критические голоса. Но едва ли следует ожидать, что тем самым серьезно будет поставлен под вопрос переход на новые программы.

проводимых социальных исследованиях Немецкого общества содействия студентам (DSW) указывалось на социально непропорциональный состав студентов и тех, кто отказывается от обучения в вузе, имея на него право [сравн., например, Isserstedt et al. 2007, S.95]. Исходя из этих перспектив, удивительно, что Болонская декларация остается неопределенной в вопросе социального измерения [сравн., европейские министры образования, 1999]. На основании целей, сформулированных в этой декларации, также нельзя выявить аспекты социального измерения (улучшение признания окончаний, улучшение мобильности студентов). Конечно, министры не высказывались относительно социальной проницаемости, возможности изучения и специфики процесса, обусловленной полом. Однако уже на последующей болонской конференции была признана необходимость учета социального измерения и была подтверждена в Пражском коммюнике. Там говорится: «Министры подтвердили также вновь высказанную учащимися необходимость учитывать социальное измерение Болонского процесса» [европейские министры образования, 2001]. Для этого Группе по контролю за ходом Болонского процесса было поручено провести анализ социального измерения с акцентом на препятствия мобильности. В последующих коммюнике конференций в Берлине, Бергене и Лондоне также «было ясно заявлено, что необходимо ликвидировать социальную и гендерную дискриминацию в системе высшего образования, и что высшее образование является общественным благом, развитие которого остается задачей государства» [Gulbins 2009]. Именно в Германии эти цели Болонского процесса, однако, все более отходят на второй план. Напротив, в процессе реализации произошло ухудшение положения студентов, что и послужило причиной забастовки в сфере образования 2009 г. [сравн., Himpele 2009]. В этой связи профсоюз работников просвещения и науки занял позицию: необходимо как замедление Болонского процесса, так и определение новых целей. На передний план должны быть поставлены качество и образование в широком смысле (а не исключительно трудостраиваемость), следует обеспечить равенство шансов и проницаемость, а также возможность изучения программ (Studierbarkeit). И без хорошего руководства / кураторства (а это означает больше денег) невозможна реформа качества обучения [сравн., GEW 2009; Keller 2009].

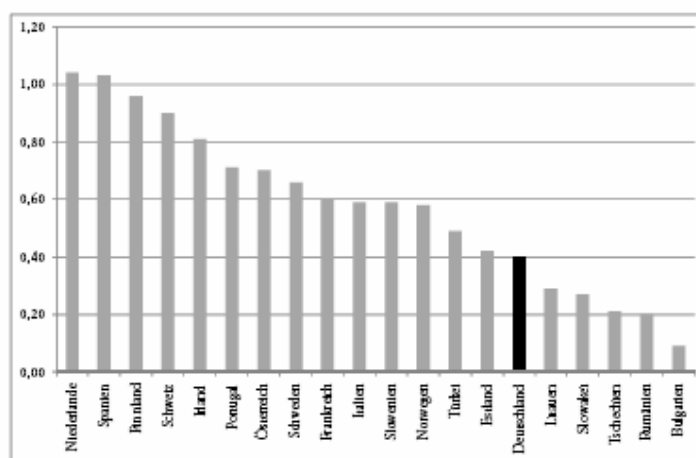
2.2. Неравенство доступа в вузы

Результаты регулярных социологических исследований Немецкого общества содействия студентам однозначно подтвердили высокую степень социальной селекции в Германии, которая как и ранее является основным признаком немецкой системы образования. Отмечена непосредственная связь между наличием высшего образования у родителей и поступлением в вузы [сравн. Isserstedt et. al. 2007, S.114]. Например, 95% детей государственных служащих (Beamte), имеющих высшее образование, продолжают обучение в вузе и только 37% детей государственных служащих, не имеющих высшего образования. Среди служащих негосударственных учреждений (Angestellte) – 76% детей тех, кто имеет высшее образование, поступают в вузы, и только 17% детей служащих без высшего образования [сравн. там же]. Isserstedt et. al. отмечают также, что образовательный уровень родителей оказывает большее влияние на решение детей продолжать образование, чем профессиональное положение родителей или финансовая ситуация.

Результаты европейского сравнительного исследования Eurostudent III, представленные летом 2008 г., позволяют расширить обзор на примере более чем 20 европейских государств [сравн. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a]. Для сравнения социальной селекции при доступе в вузы авторы сопоставили долю отцов учащихся, имеющих определенный уро-

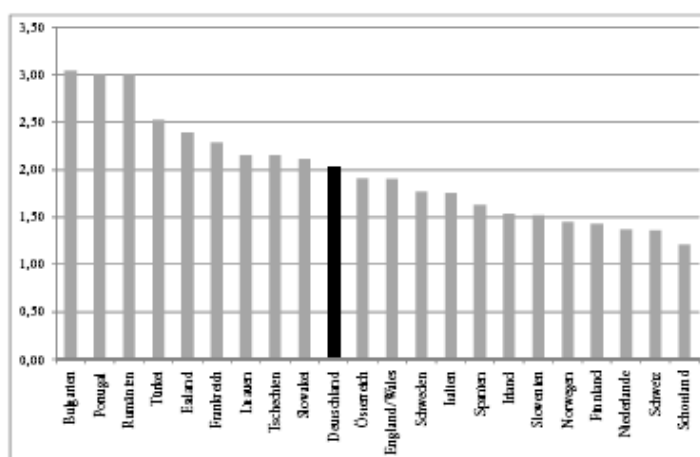
вень образования, с долей всех мужчин данной страны в возрасте от 40 до 60 лет с таким же уровнем образования. Это соотношение показательно, поскольку оно отражает существующие различия в квалификационной структуре в рассматриваемых странах. Соотношение 1.0 получается в том случае, когда доля учащихся с высоким или низким уровнем образования точно соответствует доле всех мужчин типичного «возраста отцов» с этим уровнем образования. Если эта величина существенно выше или ниже 1.0, то учащиеся соответствующего уровня образования представлены в большей или меньшей степени.

На рис. 2.7.1 показано соотношение учащихся, чьи отцы обладают низким уровнем образования. Цифры свидетельствуют, что только в двух странах – Нидерландах и Испании – студенты так называемых «чуждых образования» (bildungsferne) слоев представлены немного больше. Примерно одинаковое представительство в странах – Финляндии и Швейцарии. Германия с показателем 0.4 находится в последней трети стран. Сравнение явно свидетельствует, что немецкая система образования является особо селективной.



Источник: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a; собственное изображение

Рис. 2.7.1. Соотношение доли отцов учащихся с низким уровнем образования к доле мужчин с низким уровнем образования в возрасте 40–60 лет (2006 г.)



Источник: Orr/Schnitzer/Frackmann 2008a, собственное изображение

Рис. 2.7.2. Соотношение доли отцов учащихся с высоким уровнем образования к доле мужчин с высоким уровнем образования в возрасте 40–60 лет (2006 г.)

Напротив, рис. 2.7.2 иллюстрирует, что учащиеся, родители которых имеют высокий уровень образования, представлены в большей степени. Это особенно характерно для Португалии, Румынии и Болгарии, где доля высококвалифицированных отцов учащихся втрое превышает соответствующую долю в общей численности населения. Германия имеет показатель 2.03 и относится к странам, в которых передача академического уровня образования следующему поколению особенно распространена.

Согласно этим данным, в Германии имеют место два аспекта социальной селекции в системе образования: с одной стороны, дети из так называемых «чуждых образования» слоев в меньшей степени представлены в вузах, с другой, – дети из высокообразованных слоев представлены в большей степени. Европейское сравнение подтвердило эти выводы, для других стран это не является закономерностью.

2.3. Ограничения доступа в ступенчатой системе

Социальная селекция в системе образования Германии, согласно этим данным, особенно выражена. Вопрос о том, кто переходит в вуз, во многом зависит от социального происхождения. Надежда на то, что введение ступенчатой системы сможет противодействовать этой селекции, до сих пор не оправдалась. Это связано в основном с тем, что политическая направленность реформ регулярно обходит социальное измерение. Введение программ бакалавров не было использовано, чтобы открыть систему высшего образования и обеспечить доступ в вузы большему контингенту, который в прошлом, возможно, отпугивали продолжительность и необозримость обучения. Напротив, количество программ, прием на которые ограничен, существенно возросло, более, чем на каждый второй курс подготовки введены ограничения приема [сравн. HRK 2009b; IW Köln 2007, S.1]. Относительно доступа к программам бакалавра нет полных данных, поскольку Конференция ректоров исследует эти данные только с августа 2007 г. [сравн. HRK 2009b, S.18]. Согласно им, по 53,6% программ бакалавров введены локальные ограничения приема, еще по 0,4% программ места распределяются через Центральную службу по распределению учебных мест (ZVS) [сравн. там же S.19]. Доля программ бакалавров с ограниченным приемом при этом существенно выше показателя по другим курсам подготовки, ведущим к первой профессиональной квалификации (см. табл. 2.7.1). Среди программ бакалавров по 54% программ введены ограничения приема, среди прочих программ, ведущих к первой профессиональной квалификации, – их 49,7%.

Таблица 2.7.1

Ограничения приема по программам, завершающимся первой профессиональной квалификацией, в летний семестр 2009 г.

	Программы в целом	Нет ограничений приема		Локальные ограничения приема		Распределение через Центральную службу по распределению учебных мест	
		Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Все программы	7.946	3.768	47,4%	4.030	50,7%	148	1,9%
Программы бакалавров	5.309	2.441	46,0%	2.846	53,6%	22	0,4%
Другие программы ¹	2.637	1.327	50,3%	1.184	44,9%	126	4,8%

Источник: HRK 2009b, S.19; собственные расчеты

¹ Программы, ведущие к первой профессиональной квалификации (дипломированного специалиста, традиционные магистерские программы, программы, завершающиеся государственными экзаменами).

Поскольку Конференция ректоров не интерпретирует эти данные, нет объяснения тому, связано ли это с последовательностью преобразования программ. Известно, что не перестраиваются пока программы, завершающиеся государственными экзаменами, и программы теологического направления [сравн. HRK 2009b, S.5]. Они охватывают: право и медицину, т.е. направления с традиционно большими ограничениями приема. По этим направлениям пока нет программ бакалавров, но ограничения приема по ним более широко распространены, чем по традиционным программам. Конференция ректоров [2009, S.18] пишет: «Возможность локальных ограничений доступа в вузы используют именно по программам бакалавров, чтобы в малых группах реализовать новые педагогические концепты».

Предположение о дальнейшем закрытии вузов может быть основано и на других высказываниях. Так, Dietmar Petzina, бывший ректор Рурского университета в Бохуме, уже в 2005 г. писал: «На примере моего собственного вуза я могу наблюдать, что по некоторым направлениям подготовки, не имевшим ограничений приема, с введением бакалавра эти ограничения появились ...». Schwarz-Hahn и Rehbarg [2003, S.47] в более поздней работе также пришли к заключению о высокой доле программ бакалавров с ограниченным приемом.

Второй аспект проницаемости – переход от бакалавра к магистру. По этому поводу в статистике Конференции ректоров нет данных. Но Конференция министров образования земель уже в 2003 г. в своем решении отмечала: «В качестве первого квалификационного профессионального окончания степень бакалавра является **типичным окончанием** в высшем образовании, и при этом для большей части учащихся оно связано с началом профессиональной деятельности» [КМК 2003, S.2]. Научный совет в свое время даже писал, что «дифференцированные окончания только тогда имеют смысл, когда после получения профессиональной квалификации не предусматривается в качестве типичного непосредственный переход к дальнейшему обучению с целью получения более высокой квалификации по данному направлению» [Wissenschaftsrat 2000, S.26]. При этом было политически разъяснено, что реформа обучения должна служить сокращению продолжительности обучения для большей части учащихся¹. Поэтому не удивительно, что в вузах при приеме на программы магистра существуют вступительные требования, предусматривающие не только степень бакалавра. Например, таким требованием может быть определенный средний балл [сравн., например, правовая экспертиза Wilhelm Achelpöhler, год не указан]. В качестве примера можно назвать факультет экономических и социальных наук Кельнского университета. Здесь предлагается семь магистерских программ в областях бизнес администрирования, экономики, информационных систем, преподавания экономики, политических наук, социологии и эмпирических социальных исследований и экономики здравоохранения. В условиях поступления по всем семи направлениям в §2 указано: «Требованием к поступающим на данный магистерский курс является успешное окончание программы бакалавра – минимум 180 зач. ед. или успешное окончание эквивалентного обучения с минимальным средним баллом 2,7» [Кельнский

¹ Другой вопрос состоит в том, как быть с содержанием обучения. Часто содержание традиционных программ втискивается в программы бакалавров, перегружая их. Последствия для изучаемости (Studierbarkeit) несколько сглаживаются за счет строгой организации и структуры обучения (ключевое слово: школярский подход), хотя эти возможности ограничены и приводят к перегрузке научной подготовки. Во-вторых, следствием может быть скорее произвольное сокращение содержания обучения, которое часто выражается в очень дробных (kleinteilich) и узкоспециализированных курсах подготовки и влечет за собой риск того, что учащиеся покинут вуз после «узкоколейного обучения» (Schmalspurstudium) [сравн. также Winter 2009, S.45ff.]. В обоих случаях потенциал реформы качества обучения, которая могла бы привести к обновлению программ и дидактических подходов, легкомысленно утрачен.

университет, год не указан]. При этом тот факт, что учащийся факультета экономических и социальных наук Кельнского университета после окончания бакалавриата со средним баллом ниже, чем 2,7, может продолжить обучение только на другом факультете или в другом вузе, является существенным ухудшением положения по сравнению с традиционными курсами дипломированных специалистов¹.

Распространение ограничений приема на программы бакалавров и магистров обусловлено многими причинами:

- Фактическая ликвидация Центральной службы по распределению учебных мест (ZVS) вынуждает потенциальных учащихся подавать заявления во многие вузы, если они хотят повысить свои шансы на получение учебного места. Вузы в настоящее время едва ли проводят оценивание этих многократных заявлений, поэтому возможны большие ограничения приема [сравн. Lieb 2009b].
- С помощью ограничения приема вузы противостоят плохому ресурсному обеспечению. Таким образом пытаются не допустить катастрофических показателей соотношения преподавателей и студентов.
- Мысль, что элитное образование является общественно легитимным и, возможно, даже своевременным, после так называемой инициативы превосходства (Exzellenzinitiative) и в Германии снова стала популярной. Готовить «исследовательскую элиту» означает вводить ограничения приема, особенно по программам магистра. По существу делается попытка довести небольшие группы учащихся до окончания, предполагающего более высокую репутацию, и, по крайней мере, в своем вузе организовать это образование как эксклюзивное².

Переход к последовательным и частично очень специализированным программам подготовки, так же как и фактическая ликвидация ZVS, повышают возможности введения ограничений приема. Уже поправкой к Рамочному закону о высшем образовании от 2004 г. было расширено право вузов самим отбирать абитуриентов. Введение последовательных программ не только не способствовало открытию системы образования, наоборот, создало дополнительные барьеры, осложнившие дальнейшее обучение лицам, успешно завершившим бакалавриат. Забастовка в сфере образования вновь возобновила дискуссии о проницаемости системы. Margret Wintermantel, президент Конференции ректоров, однако, еще раз указала, что право отбирать претендентов на обучение по программам магистра должно сохраняться за вузами [сравн. DLF 2009]. При этом исходят не из того, что вузы, принимающие решение, существенно повлияют на ситуацию, и система изменится в сторону большей проницаемости. Однако не принимается во внимание социальное измерение, как оно закреплено в коммюнике, т.е. цель улучшить социальное положение и проницаемость.

2.4. Равноправие полов и новая структура обучения

Требование активной политики в сфере равноправного положения и лежащее в его основе представление, что структуры и институты во многих случаях действуют не ней-

¹ По теме ограничения приема см. также опрос относительно изучаемости в университете Гумбольдтов в Берлине: проектная группа Studierbarkeit, 2007, S. 115ff.

² Следует отметить, что под термином «элита» подразумевается по меньшей мере воспроизводство социального происхождения, поскольку для успешного преодоления все более селективного перехода к обучению по программам с высокой репутацией уже к началу обучения необходимо обладать соответствующим капиталом (экономическим и культурным), а он неравномерно распределен в обществе. Сравн., например, Engler/Krais 2004, Berger/Kahlert 2005 и Wernicke 2009, а также дебаты по вопросу элиты: Markard 1998 и 2005.

трально по отношению к представителям разного пола, не новы. В этом отношении примечательно, что только в третьем совместном заявлении министров прозвучала ссылка на «ликвидацию гендерного неравенства» в ходе реализации Болонского процесса [Hering/Kruse 2004, S.8]. В Берлинском коммюнике говорится: «Министры вновь подтверждают значение социального измерения Болонского процесса. Повышение конкурентоспособности должно быть согласовано с поставленной целью придать большее значения социальному измерению Европейского пространства высшего образования; при этом речь идет об усилении социальной сплоченности, а также о ликвидации социального и гендерного неравенства на национальном и европейском уровнях. В этой связи министры подтверждают свою позицию, что высшее образование является общественным благом и обязанностью государства. Подчеркивается, что международное сотрудничество в области высшего образования и научный обмен должны в первую очередь руководствоваться академическими ценностями» [Европейские министры высшего образования, 2003, с. 1].

Реорганизация программ подготовки приветствовалась, принимая во внимание шансы женщин. Hering и Kruse [2004, S.18] видят в потенциально больших шансах риск для женщин и называют, например, возможность лучше структурировать новые программы, потенциально лучшую возможность обучения по неполному дню, меньшую продолжительность обучения, лучшие возможности для введения нового содержания (междисциплинарности) и для повышения ценности преподавания. Однако Hering и Kruse также отмечают проблемы реорганизации [2004, S.23ff.], включая обеспокоенность, что бакалавр станет новым тупиком в немецкой системе образования¹. Отсюда необходимо обеспечить по возможности большую проницаемость и обращать внимание на то, «что магистерские программы с высокой стоимостью обучения и без финансовой поддержки согласно Федеральному закону об индивидуальной помощи в получении образования удерживают женщин от дальнейшего обучения, которые к тому же в этот период заняты планированием семьи (...)» [там же, S.25].

Schröder и Geyer (2009) в другой связи обращают внимание на то, что решение женщин не обучаться или не продолжать обучение в магистратуре следует рассматривать как рациональное. В связи с худшими шансами на рынке труда и более низкой оплатой женщин обучение имеет мало смысла из чисто экономических соображений (обучение как инвестиция с целью получения более высокого дохода). Schröder и Geyer указывают также в этой связи на возрастающее значение экономического подхода². При переходе на новую структуру обучения бакалавр может рассматриваться как «выход», позволяющий завершить обучение за более короткий период, чем прежде. Как следствие, подтверждается, что «пол в современном капиталистическом обществе наряду с социальным статусом является центральным фактором при распределении по социальным позициям и доступе к желанным общественным благам» [Schröder / Geyer 2009, S.97]. Это касается и сферы образования.

¹ Система образования Германии характеризуется в целом сильной сегментацией. Это приводит к тупикам в системе образования, которые затрудняют пересмотр однажды принятых решений в сфере образования. В других странах, напротив, пытаются облегчить доступ в вузы из каждой точки образовательной траектории. Это можно прочесть в исследовании Voßkamp и др. [2007], в котором анализируются стратегии повышения образовательного уровня населения в отдельных странах.

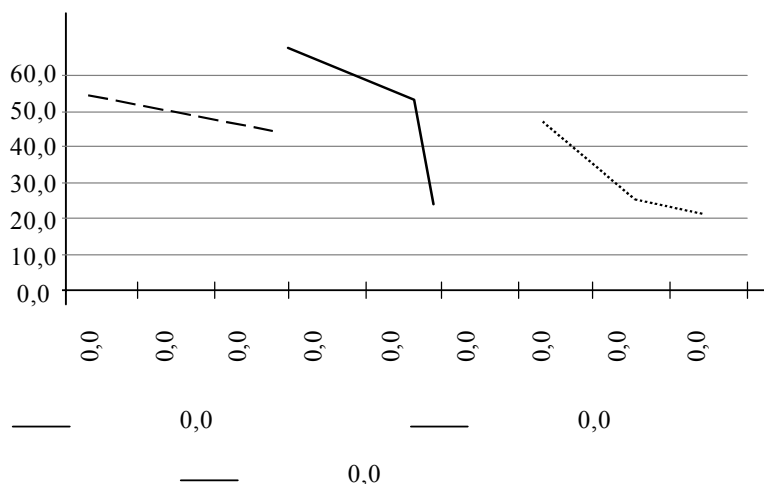
² В США это возрастающее значение было доказано эмпирическим путем: «Вторым по важности приоритетом студенты называют финансовый успех, за последние 13 лет этот показатель достиг наивысшей позиции (73,8%). Наоборот, желание студентов «развить многозначительную жизненную философию» (to develop a meaningful philosophy of life) как важная цель жизни заняло низшую позицию в истории исследований – 39,3% по сравнению с 40,6% в 2002 г. и наивысшей позицией – 85,8% в 1967 г. (...)» (Engle 2004).

Поэтому на вопрос о гендерном нейтралитете не так просто ответить: с одной стороны, более обозримое обучение может позволить завершить его в ситуациях, в большей степени касающихся женщин, когда речь идет о воспитании детей и совмещении семейных обязанностей и профессиональной деятельности. Большая возможность комбинировать и повысившаяся междисциплинарность, вытекающая, по меньшей мере, теоретически из новой структуры, могут усилить привлекательность как раз тех направлений, по которым до сих пор женщины были мало представлены. С другой стороны, внушают опасения дополнительные барьеры именно с точки зрения гендерного равноправия, поскольку уже существующие барьеры в системе образования в большей степени касаются женщин.

Из рис. 2.7.3 следует, что доля женщин на отдельных ступенях квалификации – обучение, окончание, занятость в научной сфере – снижается по мере повышения уровня квалификации. В 2007 г. более половины выпускников школ, получивших право поступать в вузы, были женщины (53,3%). Среди учащихся вузов на первом семестре женщины составляли почти половину (49,8%), в общей численности студентов – несколько меньше (47,7%). В совокупной численности выпускников наблюдается тенденция к снижению.

На уровне первой академической квалификации женщин больше, чем мужчин (51,8%), среди защитивших диссертацию на степень доктора их только 42,2%, а среди защитивших диссертацию на степень габилитированного доктора их доля снижается до 24,3%. Среди лиц, работающих в вузе на научных должностях и должностях сферы искусства доля женщин уже на уровне научных сотрудников составляет только 37,1%. Среди профессоров их доля еще более уменьшается – 16,2%. Если рассматривать профессоров высшей категории (С4 или W3), то доля женщин составляет всего 11,9%.

В связи с селекцией по принципу пола существует опасность, что и при переходе от бакалавра к магистру для женщин возникают дополнительные барьеры. Общие выводы сделать сложно, поскольку переход к новым структурам осуществляется быстрыми темпами, и тенденции, наблюдавшиеся в начале перехода, пересматриваются и/или могут быть специфическим феноменом начального периода. Существующие данные свидетельствуют о том, что переход от бакалавра к магистру не проходит нейтрально с точки зрения гендерного равноправия. Так, среди учащихся первого уровня традиционной академи-



Источник: Statistisches Bundesamt 2008a, Tab.18; диаграмма авторов исследования

Рис. 2.7.3. Доля женщин на различных ступенях академической карьеры (2007 г.)

ческой квалификации (не считая докторантуры) 49,0% составляют женщины, среди учащихся программ бакалавров женщин 45,4%, а магистерских программ – 45,5% [сравн.

HRK 2009b, S.27; Statistisches Bundesamt 2008a, ZUS 12; собственные расчеты]. Эти различия можно при известных условиях еще объяснить последовательностью реорганизации программ. А говоря яснее, окончаний. Поскольку они оценивались по направлениям подготовки, то можно исключить, что последовательность реорганизации сильно искажает результаты. Но в рамках групп направлений искажение все же возможно, но оно меньше, чем между группами направлений подготовки.

Таблица 2.7.2

*Доля женщин, закончивших обучение в вузе,
по видам окончаний и направлениям подготовки, 2007 г.*

<i>Доля женщин, 2007 г.</i>						
<i>Направления</i>	<i>Всего</i>	<i>Диплом и аналогичное окончание</i>	<i>Государственный экзамен на учителя</i>	<i>Окончание специализ. вуза</i>	<i>Бакалавр</i>	<i>Магистр</i>
Филология и культурология	75,7	74,9	80,8	72,0	76,6	67,5
Спорт	51,2	43,6	59,3		56,8	31,3
Право, экономика, социальн. науки	51,6	48,8	62,2	54,9	55,8	46,0
Математика, естеств. науки	39,6	41,1	70,6	21,8	33,9	31,3
Медицина, здравоохранение	58,5	59,6	84,0	74,7	75,7	50,1
Ветеринария	82,7	85,4				53,8
Сельское, лесное хоз-во, пищевое произв.	57,2	62,2	81,0	52,4	63,6	57,5
Технические науки	22,3	23,8	33,3	21,5	29,2	23,4
Искусство	65,4	62,9	78,5	65,5	59,1	69,6
Всего	50,8	52,2	75,9	43,4	53,9	40,7

Источник: Statistisches Bundesamt 2008a, ZUS 02; собственные расчеты.

Таблица 2.7.2 свидетельствует, что доля женщин, получивших степень магистра, по всем группам направлений, кроме искусства, ниже доли женщин со степенью бакалавра. При этом имеются некоторые существенные различия удельного веса: по направлениям медицины и здравоохранения, а также спорта доля женщин со степенью магистра более, чем на 25 пунктов ниже, чем со степенью бакалавра. В среднем доля женщин со степенью магистра составляет 40,7%, что более чем на 13% меньше, нежели со степенью бакалавра (53,9%). Это ясно указывает на то, что женщины непропорционально часто покидают вуз, получив степень бакалавра. Возвращаются ли они через некоторое время, получив первый профессиональный опыт, для продолжения обучения на степень магистра или строят другие жизненные планы в отличие от устремлений мужчин, в настоящий момент оценить невозможно.

Встает другой вопрос: прекращали ли женщины обучение при прежней структуре, не получив документа об образовании, и получают ли теперь «по меньшей мере» степень бакалавра? Является ли новая структура лучшим вариантом для женщин? Или речь идет о «вынужденном месте излома» [Winter 2009, S.27], которое обуславливает незначительный переход женщин в магистры? Имевшиеся до сих пор данные не свидетельствуют об улучшении ситуации. Из таблицы 2.7.2 видно, что доля женщин во всех видах окончаний в большинстве случаев выше, чем при получении степени магистра (исключение составляют: математика/естественные науки; сельское, лесное хозяйство и пищевое производство; технические науки – по этим направлениям удельный вес женщин в специализированных вузах ниже, чем со степенью магистра, хотя и доля женщин в специализированных вузах традиционно ниже, чем в университетах. Также исключением является направление «ис-

кусство»). По традиционным университетским окончаниям во всех случаях доля женщин выше, чем с магистерской степенью (исключение: искусство).

Это ни коим образом не говорит о том, что новая структура обучения особенно приемлема для женщин, поскольку при более раннем окончании они, по меньшей мере, получают сертификат, хотя тенденция в специализированных вузах менее четкая. Более того, некоторые факты свидетельствуют о том, что новая структура обучения влечет за собой дальнейшее ущемление женщин при получении документа об образовании и это требует немедленного вмешательства.

2.5. Возможность изучения

Основными позициями, по которым критикуют новые структуры обучения, – высокие трудозатраты и отсутствие возможности изучить предлагаемую программу (изучаемость). Нагрузка студентов значительно возросла, учебный процесс характеризуется насыщенностью экзаменами и большей обязательностью присутствовать на занятиях. При этом намечается тенденция вводить новые структуры с целью дисциплинирования и контроля учащихся, что не предусмотрено Болонской декларацией [сравн. Winter 2009, S.51ff.]. Это во многих случаях приводит к фрустрации, отсеву или заболеваниям. Кроме того, следует назвать известные и до того проблемы. Однако нужно указать и на то, что новые процессы именно в начале часто изменчивы и результаты необходимо перепроверять. Это предполагает соответствующую политическую волю и серьезное отношение к проблемам. Забастовка в сфере образования 2009 г. могла бы способствовать лучшему осознанию этих проблем.

Свидетельством завышенных требований к учащимся может служить отсев¹. Исследование отсева было проведено Информационной системой высшей школы (HIS) [сравн. Neublein et. al. 2008; Neublein 2009]. При этом учитывались только лица, покидающие вуз без свидетельства о получении первой академической квалификации, т.е., во-первых, те, кто изменил профиль подготовки, не считаются отсеившимися и, во-вторых, учащиеся, прервавшие обучение по программам магистра или доктора, уже имеющие первую академическую степень, также не входят в показатель отсева. Исследование HIS позволило соотнести показатель отсева со свидетельством об окончании, которое предполагал получить учащийся, при этом учащиеся по программам бакалавров учитывались, начиная с 2000 г., поскольку до 2000 г. их было очень мало. Уровень отсева рассчитывался только в отношении немецких студентов в немецких вузах [сравн. Neublein et. al. 2008; S.2f.].

Для данного доклада представляет интерес, прежде всего, тот факт, что уровень отсева учащихся по программам бакалавра в вузах всех типов и по всем направлениям подготовки превосходит 30%. «При этом этот показатель существенно выше, чем средний» [там же S.4]. Следует, однако, отметить, что направления подготовки бакалавров не отражают весь спектр направлений, т.к. с 2000 по 2004 годы процесс перехода только осуществлялся. Поэтому к моменту оценки многие направления подготовки – медицина (вкл. стоматологию и ветеринарию), а также юридические и педагогические направления с их традиционно низким отсевом не были реорганизованы и не учитывались при определении отсева по программам бакалавра в университетах. С другой стороны, многочисленные инженерные специальности с традиционно высокими показателями отсева были реорганизованы только

¹ Отсев может иметь и другие причины, например, выход на рынок труда. Но поскольку едва ли исходят из того, что причины отсева следует искать вне самого учебного процесса, на этапе реорганизации в систему последовательных степеней происходят существенные изменения, поэтому связывают изменение показателя отсева с новой структурой обучения.

после 2004 г. Хотя отсев в университетах по программам бакалавров (25%) превышал средние показатели отсева по всем студентам (20%), Heublein et al. (2008 г.) и Heublein (2009 г.) к интерпретации показателей отсева в университетах по указанным причинам относятся осторожно. В специализированных вузах показатели отсева по программам бакалавров превышают 39% (по сравнению с 22% в среднем). Эти высокие показатели отсева относятся прежде всего к группе направлений экономика и инженерные науки, по которым обучается большее число бакалавров. «Учитывая высокие средние показатели отсева по программам бакалавров в специализированных вузах, с большой определенностью можно сказать, что по этим двум направлениям подготовки отсев по программам бакалавров значительно превышает средние показатели отсева по направлениям экономики и инженерных наук» [сравн. Heublein et. al. 2008; S.7].

При наличии всех проблем, связанных с интерпретацией показателей на основе различной последовательности преобразований по направлениям подготовки, все же можно констатировать, что цель – лучшая возможность изучить¹ – по сравнению с традиционными программами не была достигнута. В отдельных случаях можно даже с уверенностью говорить об ухудшении, в других областях следует, по меньшей мере, опасаться ухудшения. Причиной этому может быть большая нагрузка студентов, которая отражается и на их здоровье.

В целом, студенты меньше болеют, чем работающие лица в том же возрасте. Об этом свидетельствует исследование, осуществленное Techniker Krankenkasse совместно с университетом Билефельда [сравн. Meier et. al. 2007] среди учащихся земли Северный Рейн-Вестфалия. Исследование проводилось на основе данных опроса более чем 3300 самостоятельно застраховавшихся студентов из 16 вузов и изучения рецептов, выписанных студентам². Общее хорошее состояние здоровья не должно, однако, затмевать непропорционально большое количество заболеваний нервной системы. Так, наиболее часто студенты называют «проблемы с концентрацией внимания» (40%), а также неврозы и беспокойства (38%). Кроме того, многие опрошенные студенты жалуются на боли в спине (37% – на боли в пояснице и спине, 37% – на боли в плечах и шее). Треть учащихся за прошедшие 12 месяцев страдали от головных болей (32%), перепадов настроения (30%) и нарушений сна (27%). 16% указывают на депрессивные расстройства, 14% – на сердцебиение, проблемы с кровообращением и головокружения, 11% – на кошмарные сновидения, 9% – на страхи и фобии, 8% – затруднения дыхания и тремор рук. На проблемы желудочно-кишечного тракта жалуются 17% учащихся [Meier et. al. 2007, S.11]. На самочувствие учащихся чаще всего влияют временной стресс и спешка в вузе, а также отсутствие возможности отступить [там же, S.12].

Концентрация на заболеваниях нервной системы подтверждается и исследованием прописанных медикаментов. В то время как студентам в целом прописывают реже лекарства, чем их сверстникам, не обучающимся в вузе, в отношении лекарств для лечения заболеваний нервной системы ситуация выглядит иначе [сравн. Techniker Krankenkasse 2007, S.10f.]. «Дальнейшее дифференцированное рассмотрение прописанных лекарств показывает, что этот результат во многом объясняется назначением антидепрессантов. По расчетам, за

¹ С точки зрения объема и сложности материала (*Прим. переводчика*).

² Следует заметить, что студенты, застрахованные как члены семьи, не учитывались. Поэтому исследовательская база не является репрезентативной по отношению ко всем студентам. Одновременно можно отметить тенденции, касающиеся и застрахованных как членов семьи. Это подтверждают другие исследования, например, социологические исследования Немецкого общества содействия учащимся вузов.

год каждый студент получил в среднем 5,19 дневной дозы соответствующих медикаментов. Антидепрессанты составляют 10% всех назначенных лекарств в размере 52-х различных дневных доз в год. Лица работающие, несмотря на больший объем назначаемых лекарств на человека в год, в среднем получают 3,54 дневных доз антидепрессантов» [там же, S.11].

Techniker Krankenkasse, опираясь на собственные данные, анализирует прописанные лекарства для отдельных категорий людей. При этом создается следующая картина: среди студентов в возрасте от 20 до 24 лет 0,8% мужчин и 1,6% женщин получали антидепрессанты; среди работающих этого возраста доля составляет 1,1% и 2,3% соответственно. Среди студентов 30–34 лет 3,1% мужчин и 5,8% женщин получали соответствующие медикаменты, для работающих эти показатели – 1,9% и 3,6% соответственно [там же, S.11 f.].

В 18-м социологическом исследовании Немецкого общества содействия учащимся вузов [Issertstedt et.al. 2–7, S.389ff.] также рассматривался вопрос ухудшения здоровья студентов. «Доля учащихся с нарушениями здоровья составляла в летний семестр 2006 г. 19%. По сравнению с 2000 г., когда проводился первый опрос учащихся, эта доля существенно возросла (в 2000 г. – 15%)» [там же, S.393]. Данные социологического исследования выявили, в первую очередь, аллергию и заболевания дыхательных путей (62% мужчин, 57% женщин). Психические заболевания были отмечены у 9% учащихся мужчин и 12% женщин [сравн. там же, S.395].

Данные Techniker Krankenkasse и социологических исследований не дифференцированы по видам программ подготовки. Однако по общим оценкам, факторы стресса в ступенчатой структуре подготовки все же возросли хотя бы потому, что хорошие оценки в дипломе бакалавра являются предпосылкой при поступлении в магистратуру. Отдельные отчеты свидетельствуют, что у учащихся возникают дополнительные проблемы со здоровьем. Исследование, проведенное в Гумбольдтском университете в Берлине, показало, что трудозатраты при новой структуре обучения возросли, а изучаемость снизилась [сравн. Проектная группа «Изучаемость» – Projektgruppe Studierbarkeit 2007, S.29ff.], а Баварское радио сообщает о возросшей потребности в психологическом консультировании студентов [сравн. BR 2008]. Желательно более детальное исследование заболеваний учащихся и причин, вызывающих их, по видам обучения. В настоящее время можно сослаться на отдельные высказывания. В них содержится предположение, что загруженность учащихся, и как следствие заболеваемость, будет увеличиваться, и что реформа структуры обучения, по меньшей мере, отчасти ответственна за это.

Основным требованием, высказываемым в дебатах о введении последовательных курсов подготовки, было сокращение сроков подготовки [сравн. Vanscherus 2008]. Изучаемость должна повыситься, за счет этого должны сократиться сроки обучения. Далее часть учащихся после бакалавриата должны покинуть вузы и тем самым также будут способствовать тому, что средняя продолжительность сократится.

Таблица 2.7.3

Продолжительность подготовки по видам окончания в 2007 г.

<i>Продолжительность подготовки по видам окончания</i>				
<i>Группы направлений подготовки</i>	<i>Диплом университета</i>	<i>Окончание специализированного вуза</i>	<i>Бакалавр</i>	<i>Бакалавр и магистр</i>
1	2	3	4	5
Филология и культурология	12,0	9,1	6,8	10,9
Право, экономика и социальные науки	10,8	8,4	6,7	11,8
Математика и естественные науки	11,7	9,7	7,0	11,7

1	2	3	4	5
Медицина / здравоохранение	12,9	8,5	6,3	11,6
Сельское, лесное хоз-во, пищевое производство	11,8	9,2	6,7	11,5
Технические науки	12,3	9,6	7,1	12,7
Искусство	12,3	9,6	6,7	10,4

Источник: Statistisches Bundesamt 2008b, TAB 04; собственные расчеты.

Ответить на вопрос, действительно ли сократились сроки подготовки, едва ли можно, опираясь на данные Федеральной статистической службы (2008b), поскольку традиционные окончания университетов и специализированных вузов выделены, а окончания бакалавров и магистров даны в сумме. Все же, если сравнивать ранее существовавшие окончания (без подготовки учителей) с суммарным показателем бакалавров и магистров (без подготовки учителей), то получается, что продолжительность обучения по сравнению с окончанием специализированных вузов возросла по всем направлениям подготовки (см. табл. 2.7.3).

При сравнении университетских курсов дипломированных специалистов со всеми курсами бакалавров и магистров (в университетах и специализированных вузах, без подготовки учителей) оказывается, что продолжительность подготовки по группам направлений филологии и культурологии, медицины / здравоохранения, сельского и лесного хозяйств, пищевого производства, а также искусства меньше. Большая продолжительность обучения отмечается по праву, экономике и социальным наукам, а также техническим наукам. По математике и естественным наукам она одинаковая.

Данные по указанным причинам трудно интерпретировать. Если сокращение сроков обучения действительно является основной целью реформы обучения, то она достигнута только в случае окончания академической карьеры после получения степени бакалавра. Это соответствовало бы сформулированной цели снизить возраст выпускников. Однако встает вопрос, как достичь сокращения сроков подготовки без снижения качества. Желательно было бы при этом определять необходимую продолжительность обучения, исходя из разнообразных требований к выпускнику, а не наоборот – устанавливать желательную продолжительность обучения, исходя из возраста выпускников.

2.6. Итоги и перспективы

Болонский процесс предоставляет большие шансы улучшить социальное положение студентов. Он мог бы быть использован для лучшей структуризации курсов подготовки, повышения возможности выбора учащимися, усиления междисциплинарности и облегчения смены места обучения и направления подготовки. Большая обзорность программ подготовки бакалавров могла бы быть использована для облегчения обучения людям из семей с низким уровнем образования. Наконец, реформа образования могла бы быть использована, чтобы скорректировать традиционное гендерное распределение по отдельным направлениям подготовки и облегчить потенциальные возможности комбинировать междисциплинарные курсы подготовки. Но происходит наоборот.

Введение новой структуры подготовки политически служит прежде всего цели исключительно формального сокращения продолжительности обучения. Одновременно не было готовности вложить больше средств в систему высшего образования, которая десятилетиями недофинансировалась. Как следствие, повысилось давление на учащихся и существенно снизилась проницаемость из-за ограничений приема. В центре обсуждений по-

литики в сфере высшего образования находились не вопросы изучаемости, а вопросы сокращения сроков подготовки. Это привело к тому, что некоторые наблюдатели остроумно назвали термином «булимия учения»: быстро выучить наизусть и выдать на постоянных экзаменах.

Несмотря на все проблемы и сложности, реорганизация структуры обучения дает шансы, которые надо использовать. Центральными вызовами при этом являются:

1. Вузы имеют достаточные ресурсы. Необходимо при последовательной системе обучения формировать меньшие учебные группы, не исключая никого. Но без существенного увеличения государственных затрат это невозможно.
2. Доступ к программам подготовки бакалавров следует открыть, до минимума сократить число программ с ограниченным приемом, и полностью использовать мощности.
3. Каждому бакалавру должно предоставляться место в магистратуре, если мы хотим с помощью новой структуры обучения улучшить или хотя бы не ухудшить (социальную) проницаемость. Для этого необходимо, с одной стороны, ликвидировать ограничения при приеме, с другой стороны, должна быть провозглашена политическая цель – задерживать в системе по возможности большее число учащихся или возвращать в нее (после первой фазы трудовой деятельности).
4. Политика гендерного и в целом равноправия должна быть признана центральной в повестке дня политики в сфере высшего образования. Во-первых, вузы могут противостоять феномену сокращения женщин по мере продвижения по образовательной и научной карьере. Во-вторых, следует учитывать фактически существующее неравное разделение образовательного процесса между полами с тем, чтобы строить программы подготовки таким образом, чтобы было возможно обучение по неполному учебному дню. При вузах должны быть детские сады и учреждения по поддержке родителей.
5. Учебная нагрузка ввиду большого отсева и проблем со здоровьем учащихся должна быть сокращена. На место вынужденного заучивания наизусть должно прийти исследовательское обучение, чтобы повысить качество образования.
6. Для учения необходимо свободное пространство, а для развития – свободное время. Поэтому курсы подготовки должны предусматривать свободные пространства для междисциплинарности, отдыха и активности. Это часто невозможно при современной нагрузке.
7. Следует серьезно отнестись к заболеваниям студентов и предотвратить их. Сами вузы не в состоянии решить проблему возрастающего экономического давления, но они могут внести свой вклад. Можно, например, назвать пространства для «отступления» (Rückzugsräume) и консультационные возможности.

3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПО НОВЫМ ПРОГРАММАМ

3.1. Большая практическая ориентация

С самого начала Болонского процесса выдвигалось требование большей ориентации высшего образования на профессиональную практику. Уже в 1998 г. министры образования Великобритании, Италии, Франции и Германии сформулировали в Сорбоннской декларации: «Международное признание степени первого цикла в качестве надлежащего уровня квалификации очень важно для успешного осуществления нашего начинания попытаться сделать подготовку в наших вузах понятной для всех» [Министры образования Великобритании, Италии, Франции и Германии – 1998 г.]. В Болонской декларации (1999 г.)

в качестве основного намерения указывалось – введение системы легко понимаемых и сравнимых степеней и связь с поставленной целью «содействовать формированию важных для рынка труда квалификаций европейских граждан, а также повышению международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования» [Европейские министры образования, 1999 г.]. Далее сформулировано требование к бакалаврам^{*}: «Степень, присваиваемая после окончания первого цикла, представляет собой важный для европейского рынка труда уровень квалификации» [там же]. Кроме того, следует отметить значение качества высшего образования для конкурентоспособности Европейского Союза. Более того, Европейские министры ссылались в Берлине (2003 г.) на Лиссабонскую стратегию, целью которой является сделать Европу конкурентоспособным экономическим пространством, базирующимся на знаниях [Europäischer Rat 2000]. Это требует «дальнейших мер и тесного сотрудничества в рамках Болонского процесса» [Европейские министры образования, 2003 г.].

Весной 2009 г., когда был составлен третий доклад по реализации Болонского процесса в Германии, 75% программ были преобразованы и до четверти предприятий уже имели опыт трудоустройства выпускников, подготовленных по новым программам [сравн. Deutscher Bundestag 2009]. Профессиональная подготовка бакалавров, по мнению предпринимателей, обеспечивалась прежде всего за счет участия представителей профессиональной практики в работе аккредитационной системы, а также органов управления вузов, за счет тесной кооперации предприятий с вузами, за счет акцента на ключевые компетенции [сравн. DAAD 2007]. Как отмечено в национальном докладе по реализации Болонского процесса, между политикой, вузами и экономикой существует взаимное согласие по вопросу о том, что успешная реализация Болонского процесса предусматривает по возможности тесную и продолжительную кооперацию между вузами и учреждениями профессиональной практики. В национальном докладе указывается также на то, что предприятия Германии выступили с декларациями «Добро пожаловать, бакалавр!» и «Добро пожаловать, больше бакалавров и магистров!», обязались тем самым предоставить выпускникам новых курсов подготовки привлекательные должности в начале профессиональной карьеры и дальнейший карьерный рост.

Декларацией «Добро пожаловать, бакалавр!» представители кадровых служб 15 крупных компаний выразили в сентябре 2004 г. поддержку «последовательному переходу» системы обучения на подготовку бакалавров и магистров [сравн. Bensel et. al. 2004]. Тем самым они дали согласие за счет дополнительной подготовки выпускников со степенью бакалавра на предприятиях и во вневузовских структурах предоставить им возможность дальнейшего развития в профессиональной сфере и для выполнения руководящих функций. Однако они связывают их трудоустройство с некоторыми требованиями к политике и вузам. К ним относятся, например, требование, чтобы связь с практикой и с международными проблемами была присуща всем этапам подготовки, с тем чтобы при решении вопросов обеспечения качества привлекались работодатели и разрабатывались такие программы, на которые можно было бы поступать после многолетнего стажа работы и обучаться без отрыва от работы. В 2006 г. 22 представителя кадровых служб в декларации «Добро пожаловать, больше бакалавров и магистров!» дополнили свои требования некоторыми пунктами, не связанными непосредственно с ориентацией на практику новых про-

^{*} Заметим, что в Болонской декларации термины «бакалавр» и «магистр» не употребляются (*Прим. науч. редактора*).

грамм, например, расширение автономии вузов и привлечение новых источников финансирования, рекомендовалось также в этих рамках дополнить вузы предпринимательскими структурами [сравн. Vake et. al. 2006].

На основе исследования, проведенного в 2005 г., Meike Rehbarg [2006] пришел к выводу, что вступление выпускников с новыми степенями на рынок труда находится в самом начале, работодатели до сих пор мало информированы о реформах и только осознают изменения в системе высшего образования и их возможные последствия. Именно малые и средние предприятия отреагируют на эти изменения только тогда, когда выпускники придут к ним на работу. Они пока предпочитают продолжать обучение. Первый общегерманский опрос выпускников со степенью бакалавра, проведенный Информационной системой высшей школы (HIS) показал, что через 9 месяцев после сдачи последнего экзамена более $\frac{3}{4}$ выпускников университетов и более половины выпускников специализированных вузов со степенью бакалавра продолжали обучение, большая их часть – по программам магистров. Поступление в магистратуру не в последнюю очередь было мотивировано желанием повысить свои профессиональные шансы [сравн. Minks/Briedis 2005].

Относительно признания и распределения выпускников с новыми степенями на рынке труда можно на основе скудных данных осторожно сформулировать первые тенденции. По завершении забастовки в сфере образования на организованной 7 июля 2009 г. в качестве уступки встрече в верхах по болонской проблеме (Bologna-Gipfel) федеральный министр образования Annette Schvan заявила, что поручила провести исследование трудоустройства выпускников со степенью бакалавра, чтобы иметь конкретные данные о том, как бакалавры подготовлены к профессиональной деятельности [сравн. Pressemitteilung des BMBF vom 07.07.2009].

Согласно опросу выпускников, проведенному HIS, сильная сторона программ бакалавров по сравнению с традиционными заключается, по мнению выпускников, в том, что они способствуют формированию социальных компетенций, компетенций в области презентации и неспецифических для профессиональной области компетенций [сравн. Minks/Briedis 2005]. Глубина изучения специальных дисциплин и теоретические основы специальности осваиваются бакалаврами, как и следовало ожидать, на более низком уровне, чем дипломированными специалистами и выпускниками с традиционной степенью магистра. По уровню фундаментальных знаний подготовка бакалавров сопоставима с традиционной. Несмотря на широко распространенный скепсис относительно релевантности степени бакалавра на рынке труда, большее число выпускников с «новыми» степенями в отличие от «старых» отмечают, что они получили в процессе обучения важные для профессиональной деятельности знания и что обучение необходимо для поступления на работу. При этом существуют все же различия между видами вузов и направлениями. Если оценка важности обучения в специализированных вузах мало отличается в зависимости от вида документа об окончании, то выпускники университетов естественнонаучных отделений и в несколько меньшей степени гуманитарных отделений отмечают, что знания, полученные при освоении программы бакалавра, могут в большей степени быть использованы на рынке труда [сравн. Briedis 2007, S.74 ff.]. Обзор результатов опроса выпускников, проведенных HIS, представлен в таблице 2.7.4.

Основные причины выбора программ бакалавров со временем изменились [сравн. Heine/Kerst/Sommer 2007; Heine/Krawietz 2007; Heine et. al. 2008]. Если доля поддерживающих программы подготовки бакалавров с последующим обучением на магистра (в зимний семестр 2007/08 г. 73%) мало изменилась по сравнению с зимним семестром

*Важность полученного образования по отдельным направлениям
и видам документов об окончании (выпуск 2005 г., в %)*

<i>Оценка выпускниками полученного образования по отдельным направлениям и видам документов об окончании (выпуск 2005 г., в %)</i>				
<i>Направление подготовки</i>	<i>Важность полученного образования для профессионального роста</i>		<i>Предоставление знаний необходимых для профессиональной деятельности</i>	
	<i>Диплом спец. вуза</i>	<i>Бакалавр-выпускник спец. вуза</i>	<i>Диплом спец. вуза</i>	<i>Бакалавр-выпускник спец. вуза</i>
Электротехника, машиностроение	75/76	79	65/61	63
Информатика	81	74	66	66
Экономические науки	79	77	51	55
	<i>Университет, традиционные окончания</i>	<i>Бакалавр-выпускник университета</i>	<i>Университет, традиционные окончания</i>	<i>Бакалавр-выпускник университета</i>
Аграрные науки, пищевое производство	46	68	52	63
Электротехника, машиностроение	82/78	79	54/63	59
Биология	55	72	62	70
Химия	66	79	64	73
Информатика	74	67	46	57
Филологические, культурологические науки	50	45	45	31
Экономические науки	72	72	38	47

Источник: Briedis 2007; собственное изложение.

2000/01 г., то одобрение этих программ на основании других аргументов существенно сократилось. Это относится к таким аргументам, как более короткий срок подготовки, модульная структура образовательного процесса и использование зачетных единиц, а также распространенность степеней бакалавра и магистра в мире и шансы бакалавров на рынке труда. Значение такого мотива, как «более короткая продолжительность обучения», снизилось за период с зимнего семестра 2000/01 г. по зимний семестр 2007/08 г. с 45% до 29%, а «распространенность степени бакалавра в мире» – с 81% до 53%. И поддерживающие новую организацию обучения составляли в зимний семестр 2007/08 г. только 20%. Подобная тенденция наблюдается и относительно оценки шансов на рынке труда. В зимний семестр 2000/01 г. 60% поступающих выбирали программы бакалавра, ожидая позитивного отношения к бакалаврам на рынке труда, в зимний семестр 2007/08 г. – всего 37%, при этом доля в специализированных вузах (46%) была существенно выше, чем в университетах – 31% [сравн. Heine et.al. 2008, S.172]. Если смотреть с другой стороны, то неясные шансы на рынке труда и профессиональные перспективы бакалавров стали причиной отрицательного отношения к обучению по программам бакалавра: 64% тех, кто не принимал в расчет это обучение, привели именно данный аргумент – это 22% всех поступавших [сравн. Krawietz 2007]. Данные последнего исследования однозначно свидетельствуют: если в 2001 году еще 25% связывали со степенью бакалавра хорошие шансы на рынке труда, то в 2007 г. этот показатель составлял около 12%. При этом бакалавр оценивается как выпускник «второго сорта». С этим согласились 52% опрошенных учащихся [сравн. Bargel/Ramm/Multrus, 2008, S.43].

3.2. Выпускники с новыми степенями на рынке труда

После получения степени бакалавра большая часть выпускников в настоящее время не приступает к профессиональной деятельности, а продолжает обучение. Из числа остальных в течение первых 9 месяцев после окончания начинают трудиться на постоянной основе около $\frac{3}{4}$ бакалавров-выпускников специализированных вузов и только $\frac{1}{4}$ университетских бакалавров [сравн. Minks/Briedis 2005]. Выпускники университетов часто в конце обучения проходят производственную практику, поэтому они должны в большей мере подвергать сомнению свои возможности приступить в работе по профессии, чем выпускники специализированных вузов. Другие результаты опроса HIS указывают на то, что более позднее начало дальнейшего обучения, по меньшей мере, частью выпускников из тех, кто сначала не предполагал продолжать обучение, является реакцией на неудачный старт профессиональной карьеры [там же].

В то время как к выпускникам со степенью магистра на предприятиях часто предъявляются такие же требования, как и к дипломированным выпускникам и выпускникам с традиционной степенью магистра [сравн. Rehburg 2006], то такую же аналогию нельзя провести в отношении выпускников-бакалавров. Вузы не могли прийти к единому мнению, действительно нужно ли готовить бакалавра к профессии [сравн. Lub/Wende/Witte 2003]. Наряду с принципиальными возражениями против двухступенчатой структуры подготовки определенную роль играет явно выраженный скепсис в отношении шансов выпускников краткого цикла на рынке труда. Во многих случаях высказывается опасение, что выпускники со степенью бакалавра могут служить заменой работников-исполнителей и лиц с начальным профессиональным образованием, что инициирует конкуренцию и вытеснение, при этом перед бакалаврами не открывается никаких привлекательных профессиональных перспектив. Объединение 24 технических вузов Германии на своем съезде в ноябре 2004 г. отметило в своем заявлении «Четкие ответы на введение в университетах бакалавров и магистров», что они представляют магистра в качестве «типичного свидетельства об окончании университета», и при этом указали на большое сомнение в трудоустройстве бакалавров.

Анализ на эмпирической основе иерархического и организационного распределения выпускников со степенью бакалавра в системе занятости трудно проводить в настоящее время, поскольку эта группа пока малочисленна среди выпускников вузов. В статистике Федерального агентства труда не находит отражение тип свидетельства о высшем образовании (диплом/степени традиционного магистра/бакалавра/магистра). В тарифной политике также пока редко можно найти связи с новыми степенями высшего образования. Так, в тарифных регламентациях в архиве Института экономических и социальных исследований при фонде Ханса Бёклера (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut der Hans-Böckler-Stiftung – WSI) отражены различия между выпускниками специализированных вузов и университетов, но нет сравнительных данных по выпускникам со степенью бакалавра и с традиционными документами о высшем образовании. К этому надо добавить, что документы о высшем образовании в своей массе ориентируются не однозначно на профессиограммы как в начальном профессиональном образовании, поэтому намного труднее определить тарифные группировки выпускников.

Институт немецкой экономики (Institut der deutschen Wirtschaft – IW) в рамках весеннего опроса 2004 г. «Потребность в специалистах и квалификация претендентов» опросил предприятия о принимаемых на работу и их опыте, связанном с бакалаврами и магистрами [сравн. Konegen-Grenier 2004]. Признание выпускников с новыми степенями четко коррелируется с размером предприятий: в то время как на малых предприятиях (менее 50 заня-

тых) лишь 2/3 новых степеней получают одобрение, на средних и крупных предприятиях эта доля возрастает почти до 80%. Другой фактор, влияющий на признание выпускников-бакалавров и магистров на предприятиях, – доля лиц с высшим образованием в общей численности занятых на предприятии: готовность принять на работу бакалавров и магистров тем большая, чем больше выпускников вузов уже работает. Скепсис по отношению к новым степеням отмечается, следовательно, прежде всего на мелких предприятиях и имеющих в штате мало специалистов с высшим образованием. Сейчас пока невозможно ответить на вопрос о том, имеет ли место процесс доверия к образованию, который будет способствовать большему признанию в обозримом будущем и на этих предприятиях, или наметится ли тенденция к адаптации новой системы подготовки к требованиям малых предприятий с небольшим числом специалистов с высшим образованием. Ясно только, что через десять лет после Болонской декларации новые степени не получили широкого признания на рынке труда. Немецкое общество по управлению персоналом на основе результатов опроса своих членов указывает на то, что предприятия, несмотря на принципиальное признание новых документов об окончании, лишь в редких случаях включают в повестку дня кадровой политики активную подготовку к приему новых категорий выпускников. Большое число опрошенных кадровых менеджеров считают эту тему важной, но в концептуальном отношении ничего не предпринимают в настоящее время [сравн. DGFP 2009]. Здесь становятся понятными и узкие границы инициативы некоторых ведущих крупных предприятий «Добро пожаловать, бакалавр», которая, очевидно, не распространится широко – на малые и средние предприятия.

Четко определенного должностного уровня, на который принимаются бакалавры, пока невозможно установить на основе имеющихся данных. Исходя из уже цитируемого опроса Института немецкой экономики, 38% предприятий указали, что должности, на которые принимают бакалавров, находятся на уровне продолженного профессионального образования (*berufliche Aufstiegfortbildung*), таком, например, как для лиц, сдавших экзамен на управляющего среднего звена (*Fachwirt*) или мастера, 30% предприятий принимают бакалавров на должности на уровне традиционных выпускников вузов [сравн. Konegen-Grenier 2004, S.12]. На должности для лиц с начальным профессиональным образованием принимают бакалавров только 7% предприятий. Опасение, что выпускники-бакалавры вытеснят лиц с начальным профессиональным образованием и заблокируют их профессиональный рост, исходя из этих цифр, не подтверждается. Однако Habermann и Lohaus [2006] указывают на то, что более краткие курсы подготовки могут быть привлекательны для абитуриентов (выпускников гимназий), которые до сих пор выбирали дуальную профессиональную подготовку по наиболее престижным профессиям (*anspruchsvolle duale Berufsbildung*) – предприятия, следовательно, должны рассчитывать на соответствующую потерю наиболее квалифицированных претендентов.

Выпускники-бакалавры должны лишь относительно редко рассчитывать на должности, предусматривающие более низкую квалификацию, – даже если в системе занятости в целом пока еще нет четких указаний на это [сравн. Minks/Briedis 2005]. Среднегодовой размер заработной платы у начинающего бакалавра-выпускника специализированного вуза составляет (если он впервые поступил на работу) 31500 евро, что на 2500 евро больше, чем у бакалавра-выпускника университета [там же]. Первоначальная заработная плата по всем рассматриваемым направлениям подготовки существенно ниже, чем у выпускников традиционных уровней высшего образования; открытым остается вопрос, позволяет ли более раннее трудоустройство со временем выровнять это различие и достичь уровня дохода, сопос-

тавимого со специалистами с традиционными документами об окончании вуза. Бакалавры не всегда приравниваются к традиционным выпускникам специализированных вузов. Так, некоторые тарифные соглашения металлообрабатывающей и электротехнической промышленности предусматривают для бакалавров более низкие позиции, чем для выпускников специализированных вузов, как заявил на съезде Объединения немецких профсоюзов (DGB) в Штутгарте 11.07.2009 Alfred Eibl (производственный совет Infineon). Другие тарифные соглашения этой сферы учитывают в качестве выпускников с высшим образованием, впервые поступающих на работу, лиц, имеющих минимум четырехлетнее высшее образование, и не предусматривают должностей для бакалавров с трехлетней подготовкой. Наряду с требованиями, предъявляемыми к бакалавру при поступлении на работу, остается проблемным вопрос о профессиональном продвижении выпускников со степенью бакалавра. Даже если выпускник-бакалавр принимается кадровыми работниками на должности, предназначенные для лиц с высшим образованием, сферы научных исследований и разработок для них поначалу в основном остаются недоступными [сравн. Rehburg 2006]. Если выпускники-бакалавры хотят иметь равные шансы с традиционными выпускниками для достижения руководящих позиций, они должны, по мнению большинства предпринимателей (52%), в процессе продвижения по карьерной лестнице получить высшее образование более высокого уровня [сравн. Konegen-Grenier 2004, S.15]. Чтобы выпускников-бакалавров на рынке труда не рассматривали под новым стеклянным колпаком, сопоставляя с другими, впоследствии они должны закончить магистратуру – без отрыва от работы, получив освобождение от работы для продолжения учебы или прервав трудовую деятельность. Новые концепты повышения квалификации и образования сотрудников, относящихся к новым группам выпускников, пока все же играют незначительную роль на предприятиях [сравн. DGFP 2009]. Привлекательность бакалавра кроме того находится во взаимосвязи с открытием в вузах престижных программ повышения научной квалификации. В то время как введение новых уровней образования не в последнюю очередь преследует цель приблизить высшее образование к потребностям практики, открытие курсов повышения научной квалификации могло бы помочь, наоборот, приблизить профессиональную практику к науке. «Профессионализация» науки осуществлялась бы при этом параллельно с «онаучиванием» профессиональной практики и это позволило бы сделать доступным новый потенциал научно обоснованного повышения квалификации трудящихся. Однако этой перспективе в рамках Болонского процесса уделяется незначительное внимание.

3.3. Влияние введения степени бакалавра на систему начального профессионального образования*

В качестве важного мотива введения программ бакалавров и магистров предприятиями, выступившими с инициативой «Добро пожаловать, бакалавр!», были названы прежде всего изменение профиля требований к сотрудникам и связанная с ним проницаемость между профессиональным и академическим образованием [сравн. Kimler 2007]. Отсюда становится понятным, что академические перспективы и перспективы политики в области высшего образования, в рамках которых новые окончания обсуждаются почти исключительно по отношению к традиционным документам об окончании вузов, не распространяются на продолжительный период. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть влияние реформы структуры обучения на систему начальной профессиональной подготовки.

* С известным приближением может соответствовать системам начального и среднего профессионального образования в России (в англоязычной аббревиатуре VET) (Прим. науч. редактора).

Хотя менее 10% работодателей видит бакалавров на должностях, рассчитанных на лиц с профессиональным образованием, лишь 1/3 оценивает бакалавров наравне с традиционным академическим окончанием [сравн. Konegen-Grenier 2004], возникает предположение, что выпускники-бакалавры блокируют не трудоустройство лиц, получивших начальное профессиональное образование, а занимают высшие позиции, предусмотренные для лиц с начальным профессиональным образованием. Так, Dobischat, Fischell и Rosendahl (2008) выражают опасение, что введение бакалавров приведет к снижению значения повышения квалификации лиц без высшего образования. Уже в 1990 гг. можно было наблюдать, что предприятия все больше принимали на места лиц с продвинутым профессиональным образованием, т.е. техников, выпускников специализированных вузов. Подобную тенденцию можно будет наблюдать в ближайшие годы в связи с увеличением выпуска бакалавров. При этом классическая до сих пор карьерная траектория на небольших предприятиях – подниматься по служебной лестнице, повышая свою квалификацию, – может утратить свое значение.

На мелких и средних предприятиях до сих пор руководящие функции и специфические профессиональные задачи выполняли почти исключительно лица с профессиональным образованием и у тех, кто повысил свою квалификацию, практические профессиональные знания считались преимуществом. В коммерческой сфере выпускники с продвинутым профессиональным образованием занимали, как правило, должности среднего руководящего звена такие, как руководитель участка или на уровне высококвалифицированного работника [сравн. Tillmann/Blötz 2002]. Между 2000 и 2006 гг. доля лиц с начальным профессиональным образованием, повысивших свою квалификацию, снизилась уже на 10%. Dobischat, Fischell и Rosendahl [2008, S.44] связывают это с недостаточной транспарентностью системы повышения профессиональной квалификации; государство оставляет в этом сегменте профессионального образования «нормативную брешь» (Ordnungslücke). По данным Федерального института профессионального образования (BiBB), в настоящее время наряду с 193 действующими федеральными положениями о повышении профессиональной квалификации существует 2837 подобных региональных положений, изданных соответствующими палатами [сравн. BiBB 2006]. Снижение доли лиц с профессиональным образованием, повышающих свою профессиональную квалификацию, и увеличение численности выпускников вузов привели к тому, что на 1 выпускника с продвинутым профессиональным образованием приходится 2,5 выпускника вузов [сравн. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2008, S.46]. Обращение работодателей, отчасти поддержанное профсоюзами, а также Конференцией министров экономики земель, ввести звание «профессионального бакалавра» (Bachelor professional) [Wirtschaftsministerkonferenz 2007] следует рассматривать как попытку повысить привлекательность подобного продвинутого уровня профессионального образования – это особенно в интересах малых и средних предприятий в контексте дефицита квалифицированных работников [сравн. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2008, S.57].

О соотношении уровней мастера или экономиста со средним профессиональным образованием, с одной стороны, и бакалавра, с другой, ведется в настоящее время дискуссия в рамках разработки Немецких квалификационных рамок (DQR). Первый проект DQR [сравн. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009] проходит в настоящее время проверку на предмет их применения на примере 4 отраслей: металлообрабатывающее производство и электротехническая промышленность, розничная торговля, здравоохранение, а также информационно-технологические отрасли [сравн. Beschluss des Arbeitskreises

Deutscher Qualifikationsrahmen vom 24.03.09, не опубликован]. Четыре компетентные рабочие группы представят предварительные результаты в начале 2010 г., которые должны быть интересны с точки зрения соотношения профессиональной и академической квалификационных траекторий. Вытеснение продвинутого профессионального образования может еще больше осложнить проникновение профессионального пути в академический и привести к тому, что неравные шансы в школе будут оказывать влияние еще в течение более продолжительного времени в жизни и еще более остро. Из этого, однако, не следует делать вывод, что необходимо в принципе отвергать большую «академизацию»¹ соответствующего уровня труда на предприятии. Если академизация определенных областей деятельности при появлении новой карьерной траектории на основе бакалавра окажется целесообразной, но не за счет лиц с профессиональной квалификацией, то все же важно будет, исходя из последствий для системы занятости, обратить особое внимание на перспективы лиц с профессиональной квалификацией. Для того, чтобы дать им возможность роста в новой структуре занятости и квалификаций в своей отрасли, необходимо создать им условия для получения высшего образования, например, без отрыва от работы. Для этого необходимо существенно расширить прием в вузы лиц с профессиональным образованием (см. главу 4). Кроме того, влияние новой структуры подготовки на систему занятости и пути получения профессиональной квалификации следует воспринимать как призыв в целом уделять большее внимание образованию в течение жизни в рамках Болонского процесса и в большей степени сочленить до сих пор не связанные друг с другом образовательные системы профессионального и академического образования.

3.4. Включение бакалавра в структуру государственных служащих

В связи с признанием бакалавра на рынке труда в качестве нового уровня образования особую роль играет система государственной службы, выполняющая функцию образца при разработке тарифной классификации. К тому же федерация и земли оказывают непосредственное влияние на разработку тарифных договоров государственных служащих (TVöD, TV-L), а также правовую регламентацию профессиональной карьеры служащих, имеющих определенный уровень образования, и могут выполнять функцию образца для признания бакалавра как новой степени высшего образования. Тем примечательнее, что интеграция степени бакалавра в систему государственной службы сопровождается многими невыясненными вопросами. К этому надо добавить, что именно представители направлений, обучение по которым традиционно завершалось сдачей государственных экзаменов, наиболее часто отвергают новую структуру подготовки и выступают за сохранение традиционных программ [сравн. Rehburg 2006].

Третий доклад по реализации Болонского процесса в Германии отмечает интеграцию новых окончаний в систему государственной службы: «Карьера государственных служащих доступна для выпускников первого цикла в такой же мере, как и для других выпускников» [Deutscher Bundestag 2009]. Обещанная интеграция новых окончаний в систему государственной службы защищает выпускников-бакалавров тем, что они по сравнению с прежними выпускниками специализированных вузов, несмотря на часто более короткую продолжительность обучения, поставлены не на худшие позиции. Это, однако, не означает, что выпускники-бакалавры будут иметь на государственной службе такие же карьерные шансы, как и выпускники традиционных университетских уровней. С 2002 г. степень

¹ Повышение доли лиц с высшим образованием (Прим. переводчика).

бакалавра (как и традиционный диплом специализированного вуза) отнесено к повышенному уровню (das gehobene Dienst) государственной службы, а степень магистра – к более высокому уровню (das höhere Dienst). Соответствующая регламентация в отношении государственных служащих (Beamten) была введена и законом о новом порядке и модернизации прав федеральной службы (Dienstrechtsneuordnungsgesetz – DNeuG): допуск к карьере на более высоком уровне предусматривает наличие степени магистра (или эквивалентной степени) (§17, абз. 5, фр. 1, №1 DNeuG).

В качестве новшества следует отметить, что и для магистра-выпускника специализированного вуза открыты должности более высокого уровня. Сначала ставилось условие, что при проведении аккредитации магистерской программы специализированного вуза принимает участие представитель компетентного министерства внутренних дел, и программа подготовки, одобренная аккредитационным агентством, а также участвующими представителями законодательных органов государственной службы, «открывает доступ к должностям более высокого уровня государственной службы». Однако решением Конференции министров образования земель (20.09.2007), а также Конференции министров внутренних дел земель (07.12.2007) было принято новое соглашение о «допуске к должностям более высокого уровня государственной службы магистров-выпускников специализированных вузов», согласно которому уже все выпускники по аккредитованным магистерским программам специализированных вузов допускаются к должностям более высокого уровня государственной службы. Благодаря привязке доступности должностей к аккредитации программ магистров специализированных вузов сохранено определенное неравенство программ подготовки университетов и специализированных вузов.

Допуск к определенным карьерам до сих пор остается привязанным к образовательному уровню. Выпускники-бакалавры должны впоследствии, если они планируют подняться по должностной лестнице на государственной службе, должны в процессе профессионального продвижения получить степень магистра. По сравнению с традиционными уровнями высшего образования уровень бакалавра тем самым может испытывать определенный дефицит привлекательности. Вопрос об интеграции бакалавра может еще возникнуть, если вузы в ближайшие годы перейдут в большей степени на четырехгодичные программы бакалавров и возникнет необходимость оценить новые окончания в содержательном отношении и с точки зрения качества, и приблизить их к степеням дипломированного специалиста и традиционного магистра (MagisterabschlüÙe). До сих пор в Германии преобладала ориентация на трехлетних бакалавров [сравн. HRK 2009]. После Болонской встречи в верхах 7 июля 2009 г. федеральный министр образования Schavan заявила: «Что касается продолжительности подготовки бакалавров, необходима бóльшая гибкость. В случае необходимости по программам бакалавров вместо шести семестров будут обучаться семь или восемь семестров» [Pressemitteilung des BMBF vom 07.07.2009]. Это означало бы в рамках существовавшей до сих пор карьерной структуры, что незначительное сокращение продолжительности обучения приводит к существенным ограничениям карьерных шансов. В третьем докладе по реализации Болонского процесса утверждается, что существуют намерения сделать более гибкими карьеры. Это на фоне изложенного представляется важной задачей.

3.5. Ожидания рынка труда от обучения, ориентированного на практику

На недостаточную ориентацию на практику прежде всего университетских программ сетуют уже многие годы в ходе дебатов по вопросам политики в области высшего образования. По сравнению с общей долей выпускников предприятия традиционно больше при-

нимали на работу выпускников специализированных вузов и лиц, получивших профессиональное образование в дуальной системе или профессиональных академиях. Предприятия обосновывали это тем, что данные выпускники получили образование, более ориентированное на практику [сравн. DINK-Unternehmensbefragung; Pankow 2008]. 38% предприятий свидетельствовали, кроме того, что выпускники вузов не могут привнести свои теоретические знания в практику работы предприятий, что приводит к увольнению уже на этапе испытательного срока. Немецкая промышленная и торговая палата (DINK) рекомендовала вузам в качестве вывода по результатам цитируемого опроса предприятий больше интегрировать практическую подготовку в учебные программы. Подобные речи можно часто слышать в дебатах по вопросам политики в области высшего образования. При этом содержательное наполнение понятия «связь с практикой» не просто определить для академического образования, четкую профиограмму можно очертить в программах подготовки лишь в исключительно редких случаях.

На основе данных микроцеза за 1995–2005 гг. Институт немецкой экономики (IW), исходя из своих расчетов, разъяснил, что окончание высшего учебного заведения создает основу для очень широкого профессионального использования [сравн. Anger/Konegen-Grenier 2008]. Так, например, лишь 59% выпускников инженерных специальностей работают в инженерной сфере. Незначительная профессиональная гибкость была отмечена только у выпускников педагогических и медицинских специальностей, особенно высокая профессиональная гибкость – у специалистов в области экономики – 5% этих специалистов даже работают в технических и естественнонаучных сферах [там же S.11f.]. Согласно выводам IW, связь между направлением подготовки и дальнейшей профессией очень гибкая. Знания и способности, приобретенные в процессе обучения, не теряют своей пригодности даже при смене профессии. Ориентация на практику как цель подготовки по новым программам не может, следовательно, означать, что содержание подготовки должно ориентироваться на узко определяемую профиограмму. Результаты могут рассматриваться как сигнал против узкой специализации. В качестве выводов Anger и Konegen-Grenier предлагают большее внимание уделять формированию методических компетенций при подготовке по новым программам. Они важны для профессиональной деятельности и одновременно относительно хорошо формируются в вузах [там же S.14].

В рамках анализа тенденций IW проводился опрос предприятий относительно их ожиданий от выпускников. Здесь на первом месте – профессиональные компетенции, при этом предприятия «считают профессиональные компетенции по определенной профессии» более важными, чем «профессиональные компетенции по широкой профессиональной сфере» [Konegen-Grenier 2004, S.8]. Столь же важными предприятия считают базовые знания по специальности. Следовательно, можно исходить из того, что работодатели наряду со знаниями, специфическими для профессии, высоко ценят солидную научную базовую подготовку. Знание конкретного продукта и специальные знания в прикладных профессиональных областях, напротив, были отмечены как существенно менее важные. С точки зрения работодателей, следует принципиально утвердить профессиональный концепт (Berufskonzept) организации квалификаций, его ликвидация в пользу свободно комбинируемых наборов различных квалификаций – неоднократно приводимая в социальных исследованиях – не нашла отражения в этих ответах предприятий. IW делает вывод: «Связь с профессиональной сферой не означает, что высшее образование должно ориентироваться на конкретные и поэтому быстро меняющиеся знания о продукте» [там же S.9]. Включение в программу подготовки специфических и рассчитанных на кратко-

срочное использование профессиональных знаний о продукте следует рассматривать как урезание требований связи с практикой и отклонять. И новый опрос предприятий, проведенный IW по поручению Немецкой службы академических обменов (DAAD), показал, что предприятия высоко ценят общенаучную (*generalistisch*) ориентацию подготовки бакалавров. Однако одновременно слабой стороной считают широкую профессиональную подготовку бакалавров [сравн. DAAD 2007, S.70]. Опрос выпускников, проведенный Информационной системой высшей школы (HIS), свидетельствовал, что именно способность применять имеющиеся знания при решении новых проблем ценилась до сих пор выпускниками-бакалаврами меньше, чем параллельно опрашиваемыми выпускниками-дипломированными специалистами [Minks/Briedis 2005, S.18]. Насколько введение многочисленных узкоспециализированных программ бакалавров и магистров в прошедшие 10 лет способствовали большей ориентации на профессиональную практику, исчерпывающего ответа не получено.

Важной компетенцией, выходящей за рамки специальности, предприятия назвали способность работать в команде и коммуникационные навыки [Konegen-Grenier 2004, S.10]. IW считает второй по важности компетенцией, выходящей за рамки специальности, способность обучаться. Опрос предприятий, проведенный DINK, показал, что наряду со способностью работать в команде и коммуникативными навыками центральной компетенцией является умение самостоятельно работать [сравн. Pankow 200, S.5]. Эти цели обучения предусматривают сформулировать в рамках реформы обучения высокие требования к новым методам преподавания и обучения, предполагающим работу в команде и исследовательское обучение, которые создадут основу для самостоятельного освоения других сфер деятельности. По данным опроса учащихся специализированных вузов, проведенного Баварским государственным институтом исследований в области высшего образования и планирования высшего образования (IHF), методы преподавания и обучения, а также занятия в малых группах и соединение теории и практики на учебных занятиях играют важную роль в связи с практикой [сравн. Gensch 2008, S.74]. Тем примечательнее, что новые программы отличаются меньшей ролью самостоятельной работы, более узкой ориентацией на экзамены и большим использованием фронтальных занятий, на что особенно жалуются студенческие объединения (например, fzs 2008).

Привычной формой интеграции элементов практики в учебный процесс является производственная практика. Студенты должны проходить ее в соответствии с учебным планом в большинстве случаев в свободное от лекционных занятий время. Для многих студентов это влечет за собой проблемы с планированием личного времени. Так, 32% учащихся специализированных вузов (согласно уже цитируемого опроса IHF) указали, что для них удобно использовать это время для того, чтобы зарабатывать средства для финансирования обучения. Однако четверть студентов осуждают, что они не могут реализовывать с другими сокурсниками проектные работы, и не остается времени на подготовку к экзаменам [сравн. Gensch 2008, S.68]. Другим критикуемым моментом, касающимся практики как формы обучения, является ее зачастую недостаточное научное руководство. В цитируемом опросе лишь четверть учащихся указывала на интенсивное или очень интенсивное руководство практикой. Но более половины отмечали слабое руководство или вообще отсутствие его. Возможность осмыслить приобретенный опыт по завершении практики как интенсивную или очень интенсивную оценили треть опрошенных [там же S.72].

Особую роль среди элементов практики играет семестр практической подготовки, предусмотренный в специализированных вузах. Учащимися специализированных вузов он

назван важнейшим элементом связи с практической сферой [сравн. Gensch 2008, S.74]. Многие специализированные вузы жалуются, что распространенная в Германии до сих пор ориентация на программы подготовки бакалавров с продолжительностью обучения 6 семестров поставила их перед выбором: либо исключить семестр практической подготовки и тем самым лишиться своего преимущества – связи с практикой, либо сократить научную составляющую подготовки и при этом по сравнению с бакалавром-выпускником университета потерять свою привлекательность для тех, кто собирается продолжать обучение в магистратуре [сравн. Habermann/Lohaus 2006]. Dobischat, Fischell и Rosendahl [2008, S.51] придерживаются мнения, что фаза практической подготовки бакалавра из-за сокращенных сроков подготовки должна быть организована более интенсивно. Это потребует большей кооперации вузов с предприятиями, например, при осуществлении внесеместровых практических проектов. Независимо от их продолжительности соотношение обучения и фазы практической подготовки в новых программах все же в целом остается проблематичным, поскольку имеет место слабое руководство практикой со стороны вуза [Minks/Briedis 2005].

3.6. Обеспечение связи с практикой за счет аккредитации

Большая ориентация новых программ на профессиональную практику должна, по мнению предприятий, в значительной степени обеспечиваться за счет участия представителей практической сферы в Совете по аккредитации, аккредитационных агентствах и группах экспертов при проведении аккредитации [сравн. DAAD 2007]. Основу для аккредитации программ подготовки составляют общеземельные структурные предписания по аккредитации программ бакалавров и магистров [сравн. Kultusministerkonferenz 2008]. В них определяется, что у бакалавра должен быть отдельный, отличный от дипломированного специалиста и традиционного магистра профиль профессиональной квалификации. К этому же относится, согласно предписанию Конференции министров образования земель, и формирование квалификаций, ориентированных на профессиональную область [там же, раздел A1]. Бакалавр как типичное для большинства студентов профессиональное окончание должен быть подготовлен к вступлению в профессиональную жизнь [там же, раздел A2]. Общеземельные структурные предписания могут быть дополнены специфическими для каждой земли структурными предписаниями [сравн. §2, Abs.1, № 2 Akkreditierungs-Stiftungsgesetz; Landtag Nordrhein-Westfalen 2005]. Так, например, Рамочный документ о порядке проведения экзаменов в специализированных вузах Баварии предусматривает, что программы подготовки бакалавров в специализированных вузах должны включать, как правило, семестр практической подготовки, который проходят вне вуза, но вуз должен определять его содержание, проводить подготовку к нему, руководить практикой и подводить ее итоги [сравн. §2, Abs.2 RaPO; Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2007]. В других федеральных землях в настоящее время нет специальных предписаний, касающихся практической ориентации программ.

За реализацию общеземельных и специфических для земли структурных предписаний с помощью приемлемых критериев аккредитации несет ответственность Совет по аккредитации. Однако он формулирует в своих критериях аккредитации программ (принятых 17.07.2006 и измененных 08.10.2007 и 29.12.2008) лишь требования, касающиеся практической ориентации обучения, которые должны сделать концепт учебной программы приемлемым для изучения «прежде всего с учетом организации практики» (критерий 4). Несколько более конкретно он определяет компоненты практики в решении по ECTS. Со-

гласно этому решению, за практические компоненты могут быть начислены зачетные единицы только, если они интегрированы в обучение и регламентируются вузом. Это означает, что вуз руководит практикой, при этом практика, как правило, сопровождается учебными занятиями и завершается аттестацией [Akkreditierungsrat 2005]. Согласно этому решению, практика, содержание которой вуз не регламентирует и которой он не руководит, возможна лишь как внепрограммная опция, т.е. за нее не назначаются зачетные единицы, и она не является обязательным компонентом курса подготовки.

Ни на требования к практической ориентации при аккредитации программ, ни на обсуждения группами экспертов и органами агентств по аккредитации общественность не может повлиять или научно системно оценить их. Но доклады, освещающие имеющийся опыт, и дебаты по вопросам политики в области высшего образования свидетельствуют, что в вузах – и особенно в университетах – зачастую, как и раньше, существует большая неопределенность с точки зрения идентификации потенциальных профессиональных сфер и реализации практически ориентированного обучения. Часто в заявках на аккредитацию указывается либо на очень узко ограниченную профессиональную сферу, либо, наоборот, в целом для всей социальной и культурной сферы – на разнообразные виды деятельности в общественных учреждениях, средствах массовой информации, политике и культуре.

3.7. Открытые вопросы, касающиеся целей академической подготовки и понятия профессиональной подготовки

Профсоюзы также прилагали усилия, чтобы обучение рассматривалось как научная профессиональная подготовка, и уделялось больше внимания профессиональной ориентации обучения. В своем решении «Равенство шансов в Европейском пространстве высшего образования – за радикальную смену курса в Болонском процессе» от апреля 2009 г. Профсоюз работников просвещения и науки [GEW 2009a] отметил, что предлагаемые вузами программы должны готовить к профессии, этого учащиеся по праву ожидали от вузов. Но он в этих рамках сформулировал собственные требования к практикоориентированному обучению и дал ясную отповедь понятию «трудоустраиваемость», сформулированному европейским предпринимательским лобби.

С требованием практикоориентированного обучения и преподавания связаны различные учебные концепты. Когда границы между подсистемами академического и профессионального образования эродированы [сравн. Kimler 2007, S.45] или, по меньшей мере, сдвинуты, когда таким образом устанавливается новое соотношение научной и профессиональной подготовки, следует также заново обсудить вопрос о функциях образования и о соотношении образования и практики [сравн. BdWi/fzs/GEW 2007]. К этому следует добавить, что логика шансов в системе занятости до сих пор во многом отражала бинарную логику системы высшего образования, включающую университеты и специализированные вузы. Единый подход к включению программ бакалавров и магистров, как университетов, так и специализированных вузов, в карьерную траекторию государственной службы ясно показывает, что эта бинарная логика была в принципе поставлена под вопрос Болонским процессом – неясным остается, на какой уровень в будущем будут ориентироваться карьерные траектории и приведет ли слом унаследованных структур к большей проницаемости систем образования и занятости. Углубляющаяся дискуссия о том, что должны давать образование и наука обществу, в дебатах по вопросам политики высшего образования до сих пор едва ли услышана, несмотря на отчасти сильные перемены в системе обучения, а также связи обучения с профессиональным образованием и рынком труда.

Современная образовательная политика европейских стран в целом носит отпечаток экономических перспектив и дикции [сравн. Prisching 2005]. Образовательная политика Европейского Союза также во многом ориентирована на экономические целеустановки и при этом следует установке, что трудящиеся постоянно актуализируют свои компетенции, с тем чтобы адаптироваться к изменениям рынка труда и способствовать производительности и конкурентоспособности [сравн. EU-Kommission 2006]. Это вызвало в последние годы протесты во многих европейских странах. Непосредственное вмешательство экономической системы в организацию образования и науки расценивается студенчеством и социальными движениями, но из скорее консервативных перспектив, как вмешательство в свободу исследований и преподавания. В этой связи каждая ссылка на мир труда интерпретируется как попытка подорвать научную независимость, гуманистическую ориентацию и/или критическую функцию обучения. Кроме того, например, Ulrich Teichler [2008, S.70] указывает на то, что бóльшую ориентацию на практику требуют те, кто под этим понимает дополнение независимых научных основ и гуманистического развития личности компетенциями, используемыми в профессии, информацией о рынке труда и профессии, а также важными профессиональными ценностями и стилем поведения [сравн. для обсуждения также: Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik 2006, S.105ff Banscheraus/Schewe/Staack 2007].

Профсоюз работников просвещения и науки [GEW 2009b] определил собственные ожидания относительно профессиональной подготовки в своей программе по научной политике: «Целью реформы обучения в Европейском пространстве высшего образования должны стать долгосрочные профессиональные компетенции, под которыми понимается критическая рефлексия профессиональной и общественной практики. Мерой качества обучения является развитие способностей к самостоятельным научным действиям и суждениям.» В своем «болонском решении» в апреле 2009 г. [GEW 2009a] он кроме того четко отмежевался от других концептов практической ориентации: «Профессиональная пригодность, однако, не должна ограничиваться узкими представлениями о том, что вуз в первую очередь должен формировать навыки, важные для профессии». Следовательно, понимаемое профсоюзами понятие практической ориентации охватывает не только то, что связывает обучение с профессиональной и общественной практикой, но и то, что учащиеся умеют критически оценивать практику с точки зрения научных основ. В рамках Болонского процесса нужно было бы, следуя этому требованию, сформулировать понятие практической ориентации и четко разграничить его от узкой направленности на краткосрочно используемое содержание обучения. Ulrich Teichler [2008, S.77] при этом предлагает вместо «трудоустраиваемости» говорить о «профессиональной важности – professioneller Relevanz» и указывает в этой связи на то, что трудоустраиваемость в контексте европейской политики и исследований рынка труда является устоявшимся термином, определяющим проблемы и меры по отношению к лицам, которые едва ли могут трудоустроиться (kaum beschäftigungsfähig) или принадлежат к группам риска, их включение в систему занятости таким образом требует чрезвычайных поддерживающих мер. Имея в виду низкий уровень безработицы среди выпускников вузов и их относительно привилегированное положение в системе занятости, термин «трудоустраиваемость» в рамках Болонского процесса следует оценивать как «промах» (Entgleisung).

3.8. Итоги и перспективы

Бóльшая практическая ориентация академического обучения с самого начала была важным мотивом реорганизации структур обучения в рамках Болонского процесса. Одна-

ко утверждение степени бакалавра на рынке труда находится пока в начальной стадии. Как раз малые предприятия с незначительной долей специалистов с высшим образованием скептически отнеслись к краткому курсу обучения. В то время как ведущие крупные предприятия озвучили свою поддержку введению программ бакалавров / магистров в публичных заявлениях, бóльшая часть управляющих кадрами еще не разобрались концептуально с этой темой.

Доверие начинающих студентов к шансам бакалавров на рынке труда за последние 10 лет существенно снизилось. Большинство бакалавров продолжают в настоящее время обучение в магистратуре.

На основании имеющихся данных пока невозможно составить четкое представление об уровне, на который поступает на работу выпускник-бакалавр. Многие предприятия видят новую группу выпускников на уровне работников с начальным профессиональным образованием, повысивших свою квалификацию. В тарифных сетках выпускники-бакалавры не всегда приравниваются к традиционным выпускникам специализированных вузов. Если выпускник-бакалавр хочет иметь равные с выпускниками традиционных курсов подготовки шансы на профессиональное развитие, они должны настроиться на получение в дальнейшем образования на уровне магистра. Привлекательность степени бакалавра находится во взаимосвязи с организацией привлекательных курсов повышения научной квалификации в вузах.

С перестройкой структур подготовки происходит перелом в соотношении академического и профессионального образования. В этом видится шанс более тесного соединения этих до сих пор несвязанных систем образования. Вхождение бакалавров на профессиональную траекторию лиц, имеющих продвинутое профессиональное образование, может привести к тому, что проницаемость из профессионального в академическую образовательную траекторию оттеснится. Влияние новых учебных структур на систему занятости, а также на систему профессиональной подготовки заслуживает большего внимания в рамках реализации Болонского процесса. К этому относится также новая дискуссия о соотношении академического обучения и профессиональной практики. Это не тривиально. Связь направления подготовки и профессии, по которой работают выпускники, следует рассматривать как очень гибкую. Практическая ориентация подготовки, следовательно, не означает, что она направлена на узко определяемую профессиональную сферу.

Требование большей ориентации на практику обучения и преподавания одновременно предусматривает реформу методов обучения. Работодатели в качестве центральных компетенций выдвигают способность работать в команде и коммуникативные способности, способность к обучению и способность самостоятельно работать. Эти требования предполагают, что в основу будут положены методы обучения, требующие командной работы и содействующие приобретению опыта в этой области, и исследовательское обучение, позволяющее самостоятельно осваивать новые сферы деятельности. Со стороны профсоюзов кроме того сформулировано, что продолжительная профессиональная пригодность должна включать критическую рефлексию профессиональной и общественной практики. Многочисленные концептуальные вопросы усиления профессиональной ориентации новых программ подготовки, как и раньше, не прояснены, некоторые спорны. Задачей проходящих дебатов должно быть – определить понятие ориентации на практику, которое следует четко отделить от узкой ориентации содержания обучения на его краткосрочное использование и включить в него ясные концептуальные перспективы академического образования.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном докладе отражены многочисленные недостатки реализации Болонского процесса в Германии. Они явились основной причиной, почему Болонские реформы столкнулись с сильным противодействием со стороны учащихся и профсоюзов, которое вылилось в забастовку в сфере образования 2009 г. Одновременно проблемные области современной реформы высшего образования демонстрируют вызовы и перспективы для новой ориентации процесса реформирования.

6.1. Проблемные области Болонского процесса

При реализации реформ недостаточное внимание уделялось *социальному измерению*. Хотя Болонский процесс не является причиной высокой социальной селекции в системе образования, она существует уже десятилетия. Но в связи с невниманием к этому измерению существовавшие проблемы сохранялись и отчасти даже обострились, поскольку, с одной стороны, после окончания бакалавриата – первой профессиональной квалификации – возникли дополнительные барьеры в системе образования, с другой, – стали бóльшими ограничения приема в вузы. Болонский процесс в этом отношении был также использован и для того, чтобы обойти узкие границы законодательного лимита приема в вузы, хотя дебаты по вопросу расчета мощностей вузов еще должны продолжиться [сравн. Winter 2009a]. К тому же не учитывалась известная проблема – женщины по завершении соответствующей ступени образования больше прекращают свое образование, чем мужчины – поведение, которое возможно вполне рационально с точки зрения ситуации на рынке труда и в системе оплаты [сравн. Schröder/Geyer 2009]. Следствием является дальнейшее усиление уже существующего гендерного неравенства при обучении на более высоком уровне. Наконец, вопросу изучаемости уделялось недостаточное внимание. Вместо реформы с целью совершенствования качества обучения, предусматривающей всесторонний пересмотр содержания, программы подготовки были сильно перегружены. Благодаря обязательному посещению и узкому ритму экзаменов в вузах установилась дисциплина учащихся, существенно усилившая одновременно оценочный прессинг, стресс и связанные с ними проблемы.

Вопрос *подготовки к профессии* по новым программам также во многих случаях неясен. С одной стороны, термин близость к практике часто сводится к краткосрочной «пригодности на рынке труда» и узко интерпретируется, часто за счет научных основ и широкого профиля подготовки по изменяющимся сферам деятельности. С другой, – во многом неясно взаимное влияние систем высшего и профессионального образования. Ожидания работодателей также реализуются в урезанном виде, т.к. по-прежнему основными востребованными компетенциями являются широкая научная квалификация, а также самостоятельное решение проблем. Конкретные прикладные знания, напротив, ожидаются значительно реже [сравн. Konegen-Grenier 2004]. При этом во многом были упущены и возможности подготовить к профессии в процессе обучения, а также провести реформу, способствующую повышению качества, наряду со способностью закрепить в новых программах просветительские задачи и выработать соответствующее времени понятие профессиональной релевантности академического образования [сравн. Teichler 2008, Vanscherus/Schewe/Staack 2007].

Новые учебные биографии с позиции *образования в течение жизни* до сих пор не гарантированы ни институционально, ни концептуально. Реалии в высших учебных заведениях должны в большей степени учитывать требование обучения в течение жизни. В первых, должны создаваться формальные предпосылки, а это означает прежде всего от-

крытие доступа в вузы для лиц с нетрадиционной образовательной биографией и признание компетенций, приобретенных вне стен вуза. Во-вторых, это предполагает также, что программы должны быть построены таким образом, чтобы обучение в вузе приобрело смысл для людей с различными учебными биографиями. Гибкость образовательных путей до сих пор практически не поддерживалась реформами. Хотя образование в течение жизни востребовано, но различные действующие лица еще не сконцентрировали свое внимание на концепте.

Введение имеющего объединяющее значение Европаспорта повысило роль *мобильности* учащихся. Но этого недостаточно, чтобы считать документы об окончании эквивалентными. Признание квалификаций, полученных в других вузах в стране и за рубежом, сейчас, как и раньше, недостаточное. Хотя европейские договоренности по вопросам признания продвигаются, но без учета социального измерения (финансирование пребывания за рубежом) и без возможности соответствующего добавочного времени (пребывание за границей интенсивнее по времени, чем «сквозное обучение» в вузе) все эти упрощения для многочисленных студентов недействительны. Чтобы поддерживать желания учащихся обучаться за границей, следует при проведении реформ в большей степени учитывались социальные и временные аспекты [сравн. Multrus/Bargel/Ramm 2008]. Ограниченное во времени пребывание за границей может стать предметом самостоятельного выбора, только если оно не останется дополнительной нагрузкой, а для него будет достаточно средств и времени. Но для этого должны быть ликвидированы бюрократические барьеры в вузах и законодательстве, касающемся иностранцев, и учащиеся получают поддержку.

Несмотря на эту критику, Болонский процесс является стимулом для прогрессивного вмешательства (Intervention), поскольку к концептам этих требований имеет смысл присоединиться (anschlussfähig sind), по меньшей мере, отчасти.

6.2. Отправные моменты и перспективы

Болонский процесс может быть использован, чтобы открыть новые возможности для *индивидуальных образовательных биографий*. Люди разные, у них различные жизненные планы. Биографии, к которым относится и время обучения в вузе, различаются, будь то по собственной воле или из материальных или социальных соображений. Достаточное социальное обеспечение является предпосылкой развития индивидуума [сравн. здесь и далее Recht/Himpele 2009]. Перенос на Болонский процесс, это означает, что структурные изменения обучения недостаточны для возможности построения индивидуальной образовательной карьеры. Следует обращать большее внимание на социальное измерение и проницаемость именно в отношении лиц с нетрадиционными образовательными биографиями. Индивидуальность человека требует свободного пространства, перегрузка программ вместе с жесткой дисциплиной присутствия и узким ритмом экзаменов препятствуют этому. Чтобы помочь людям, следует предусмотреть ориентацию и помощь в обучении больше, чем до структурной реформы.

Одновременно, чтобы обучение было более гибким и свободным, может быть использована новая модульная структура обучения. Признание бакалавра как профессионального окончания – в отличие от прежнего промежуточного экзамена – также может повысить свободу действий учащихся как с точки зрения больших возможностей смены направления подготовки или вуза, так и с точки зрения улучшения шансов на рынке труда, если учащиеся в дальнейшем не завершают обучение в магистратуре. Здесь также имеет важное значение способ реализации реформ. До тех пор, пока будут придерживаться догме

сокращения продолжительности обучения и селекции при приеме в магистратуру, позитивные возможности останутся неиспользованными.

Улучшение *равенства шансов* уже давно выдвигается профсоюзами и студентами на повестку дня. Люди не равны. Формально равное отношение к неравному продолжает это неравенство. Равенство шансов в Болонском процессе должно означать также оказание содействия обделенным группам. Это тем более верно, что с введением бакалавра создаются дальнейшие барьеры в образовании, которые еще надо преодолеть. Необходимо справиться с ограничениями приема, а также устранить препятствия в обеспечении мобильности и проницаемости. Болонья дает отправные моменты для этого, которые требуют работы в дальнейшем при наличии политической воли. Это означает также, что следует увеличить выделяемые общественные ресурсы.

Другой целью болонских реформ было и есть улучшение *профессиональной подготовки*. Большая связь с практикой может стать исходным пунктом для реформы, направленной на повышение качества обучения. Но предпосылкой для этого являются обсуждение соотношения науки и практики, а также обучения и профессии в рамках дискуссии по вопросам политики в сфере высшего образования и выработка понятия профессиональной релевантности академического образования, которое было бы четко отделено от часто наблюдаемого сведения содержания обучения к предполагаемому непосредственному применению на рынке труда. Образование должно всегда ставить целью улучшение производственных условий для человека *и* развитие просвещения в сфере условий жизни человека. Ориентация на практику так же важна, как научные основы профессиональной жизни. Потенциал реформ может полностью открыться, если оба эти требования будут реализовываться в совокупности. Именно профсоюзы могут привнести свои знания и трудовой опыт. Связь с практикой должна, наконец, означать открытие вузов для людей, длительное время работавших после получения профессионального образования.

Реформа качества образования давно уже назрела. Реорганизация структуры обучения лишь в немногих случаях использовалась для всестороннего освещения и реформирования учебных планов и содержания подготовки. При этом студенты и ученые совместно с партнерами из гражданского общества должны были по-новому разработать программы подготовки с учетом современной ситуации в обществе и вызовов. Основным ориентиром (Leitplanken) такой реформы являются релевантность содержания для системы занятости и ее дальнейшего развития, а также для общественного прогресса, новое структурирование программ подготовки для преодоления социальных барьеров, интеграция современных методов обучения и создание возможности изучить программу (изучаемость) с точки зрения количественных аспектов.

6.3. Снижение темпов и новая ориентация

Реформа обучения требует времени, поэтому настоятельно необходимо снизить темпы Болонского процесса с целью перепроверки и определения новых ориентиров. Он страдает от конструктивной ошибки, суженного представления об «улучшении международной конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования» [Europäische BildungsministerInnen 1999]. Все же благодаря Болонскому процессу получили развитие прогрессивные требования, хотя они часто реализовывались в противоречивых условиях. Усилия следует направлять не на сокращение продолжительности обучения и трудоустраиваемость, а на реформу с целью повышения качества подготовки, социальную проницаемость и связь науки с практикой.

Status quo ante – это не то состояние, к которому необходимо стремиться. Проблемы, отчасти обострившиеся благодаря Болонскому процессу, в немецкой системе образования существовали и до 1999 г. Символическая образовательная политика с целью повернуть вспять весь процесс была бы реализацией консервативной утопии реставрации недофинансируемого эксклюзивного университета, для которого характерны мнимая меритократическая, а фактически социальная селекция и слабая вовлеченность в общественные процессы. Этому необходимо противопоставить требование реформ качества с представленными в данном докладе перспективами. *Status quo должен быть преодолен, Status quo ante не может являться директивой (Richtlinie)** (курсив наш – В.Б.).

Перевод О.Л. Ворожейкиной

* Противоречивые и негативные результаты болонских реформ (status quo) следует преодолевать путем «реформирования реформ», но не возвращаться к доболонскому состоянию (status quo ante) (Прим. науч. редактора).

Научное издание

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
*ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ***

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

Компьютерный набор и верстка:
Ответственные за выпуск:

*М.В. Королева
О.Л. Ворожейкина,
Н.М. Амбросимова,
Г.М. Дмитриенко,*

Подписано в печать 15.02.10.
Бумага «Снегурочка». Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.печ.л. 20,46 Тираж 300 экз. Заказ № 945.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (499) 369-42-83, 369-42-84, fax: (499) 369-58-13
E-mail: rc@rc.edu.ru
