



# **I. «НОВЫЕ ПОКОЛЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ И ЗАКОНОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ,  
ВАРШАВА, ПОЛЬША, 4–6 НОЯБРЯ 2004 ГОДА**

*International Conference on «New Generations of Policy Documents  
and Laws for Higher Education: Their Thrust in the Context  
of the Bologna Process».  
Warsaw, Poland, November 4–6, 2004*

## 1. Цели встречи:

- Проанализировать, каким образом новые политические документы, в частности, законы о высшем образовании, отражают задачу достижения целей Болонского процесса, сформулированных в Болонской декларации 1999 года, в Пражском и Берлинском коммюнике 2001 и 2003 гг.;
  - На основе проведенного анализа выявить новые подходы и явления и сформулировать выводы и рекомендации по дальнейшей работе, в том числе для их реализации на Бергенской встрече министров образования в 2005 году.
2. Хотя страны-участницы Болонского процесса находятся на разных стадиях его реализации, Конференция согласилась с выводом Денниса Фаррингтона о том, что «большинство стран приняли или в настоящее время принимают новое законодательство, либо узаконивают достижение целей Болонского процесса в установленные сроки». В то же время участники семинара признали, что национальный суверенитет имеет преимущественное значение в правовой реформе высшего образования, а национальные повестки дня играют ключевую роль в реализации болонских требований и разработке нового законодательства для высшего образования.

3. Было также подтверждено, что реформы национальной политики и законодательства в сфере высшего образования нельзя относить только на счет Болонского процесса. Некоторые реформы начались еще до 1999 года; в других случаях Болонская декларация стала «рычагом» для формирования политики и решения национальных проблем. Кроме того, на реформу политики и законодательства в сфере высшего образования влияют и другие внешние факторы, такие как Лиссабонская конвенция, GATS и т.д.
4. Было признано, что законодательство и политика в сфере высшего образования различных стран реализуют цели Болонского процесса по-разному:
  - в некоторых случаях законодательство уже соответствует целям Болонского процесса, например, двухцикловая система, введение национальных систем обеспечения качества и ратификация Лиссабонской конвенции о признании в некоторых скандинавских странах;
  - в конкретном случае Великобритании никаких изменений законодательства о высшем образовании не требуется, поскольку цели Болонского процесса не рассматриваются как вопросы законодательной деятельности – их реализация находится, в основном, в компетенции высших учебных заведений. Это не обязательно означает отсутствие интереса к Болонскому процессу на национальном и институциональном уровне;
  - в таких странах как Италия, Норвегия и Нидерланды Болонский процесс привел к быстрым изменениям в законодательстве с целью адаптации системы высшего образования;
  - в ряде стран были введены параллельные структуры: или как переходная стадия в Германии, или как более постоянная система во Франции (хотя в настоящее время этот вариант подвергается критическому анализу);
  - некоторые страны находятся на стадии подготовки законодательства о высшем образовании, соответствующем целям Болонского процесса. В Польше, например, завершается процесс принятия нового законодательства;
5. В ходе дискуссий и презентаций было выявлено, с одной стороны, *растущее сближение* в соответствии с целями Болонского процесса (особенно в том, что касается системы степеней, кредитов и аккредитации), а с другой стороны – *сохраняющееся многообразие*. Последнее, возможно, даже возрастает, поскольку высшее образование остается вопросом национальной ответственности и определяется прежде всего национальными условиями, ограничениями и приоритетами. Этот баланс между болонским *сближением* и национальным *многообра-*

зиет нашел свое отражение в выступлении министра образования Венгрии, посвященном дискуссии о законодательной реформе.

6. Изменение национальной политики и законодательства в соответствии с болонскими принципами нельзя рассматривать в отрыве от конкретных *национальных условий*, которые, в частности, влияют на:
  - масштаб необходимых реформ: общих и/или связанных с конкретными целями Болонского процесса, в зависимости от политики и законодательства страны;
  - широкий национальный контекст, в котором проходят реформы: например, наличие бинарной системы, продолжительность и структура начального и среднего образования, политика в отношении обучения в течение всей жизни и т.д.;
  - национальный подход к реформам: сверху вниз, вовлечение различных заинтересованных кругов, институциональная автономия и др.;
  - способ формулирования реформ и законодательства в области высшего образования и время, требуемое для реформ; этот процесс может занять 2–3 года;
  - способы финансирования высшего образования.
7. Было установлено, что для эффективной адаптации законодательств к болонским целям некоторым областям должно быть уделено повышенное внимание. И Деннис Фаррингтон в своем сравнительном докладе, и Кристиан Таух в ответном слове подчеркнули *необходимость дальнейших действий по совместным степеням, международному обеспечению качества и обучения в течение жизни*. Важным шагом явилась ратификация Лиссабонской конвенции рядом стран. Те государства, которые не ратифицировали конвенцию, должны всячески побуждаться к этому. Реформа законодательства о высшем образовании должна предусматривать, если необходимо, поправки, касающиеся присуждения совместных степеней, предоставления международного образования и деятельности новых зарубежных (неевропейских и работающих через Интернет) провайдеров. Важнейшее значение имеют **структуры квалификаций** на национальном и европейском уровнях, это должно быть отражено в законодательстве. Что касается обеспечения качества, то здесь можно отметить шаги в *направлении общеевропейского понимания качества и обеспечения качества*. Большинство стран считает обеспечение качества национальной ответственностью, которую не может

взять на себя никакой наднациональный орган. Серьезное внимание следует уделять вопросу транснационального обеспечения качества.

8. Улучшилась ситуация с использованием ECTS и *Приложения к диплому* для целей облегчения академической и профессиональной мобильности. Большинство стран приняли или в настоящее время принимают двух- или трехцикловые системы, однако конференция выявила существенные различия в масштабах реформирования и вовлеченности. Это еще одно выражение тенденции к общему сближению и развитию многообразия, очевидной при адаптации болонских целей к национальным потребностям и институциональным интересам. Является ли эта тенденция вызовом Болоньи? Многообразие всегда было ключевым компонентом Болонского процесса. Тем не менее, очень важно следить за тем, как реализуются болонские цели под давлением национальных ограничений и приоритетов, и избегать излишнего разнообразия путей к 2010 году. Речь идет не о централизованном контроле, а скорее о том, как обеспечить сбалансированную реализацию болонских целей с помощью реформ законодательства. Участники конференции пришли к выводу, что здесь большую помощь может оказать создание всеобъемлющей структуры квалификаций.

9. В ходе конференции на передний план вышли две важные проблемы:

- необходим баланс между *тремя уровнями Болонского процесса*: добровольно установленные цели на европейском уровне, затрагивающие правительства, высшие учебные заведения и студентов; центральная роль вузов в реализации процесса; роль национальных стратегий и законодательства в соединении первых двух уровней и в содействии процессу в каждой стране. Во многих странах возник новый диалог на национальном уровне между правительством и вузами. Цель этого диалога – наилучшим образом удовлетворить запросы на реформирование, вызванные к жизни Болонским процессом;
- национальное законодательство играет важнейшую роль и по-разному используется для реализации болонских целей: *никаких правовых реформ* (в случае Великобритании); *детальные законы*, регулирующие все аспекты (некоторые страны Центральной и Восточной Европы) либо просто *общие рамки* (например, во Франции).

Участники конференции согласны, что последний из вышеупомянутых подходов к реформе законодательства о высшем образовании, т.е. использование *общих рамочных законов*, является наиболее адекватным. Подробное регулирование всего и вся не только приводит к негибкости, но и противоречит тенденции к дерегулированию высшей школы и к предоставлению большей автономии – как сектору высшего образования в целом, так и индивидуальным вузам. Пример Нидерландов показы-

вает, что использование более общего рамочного законодательства позволяет свести необходимые поправки к минимуму.

Участники и гости конференции выразили уверенность, что законодательство – это не завершение национальной политики, а, скорее, инструмент, который обеспечивает сообщество высшей школы директивами по ее осуществлению. Очень важную роль играют приверженность и вовлечение различных заинтересованных сторон, что следует из примера Хорватии и из замечаний Кристиана Тауха, призвавшего вузы, студентов и сотрудников активнее содействовать Болонскому процессу. Как было отмечено в сравнительном анализе, до достижения болонских целей предстоит долгий путь, хотя многое уже сделано.

Что касается выработки новой национальной политики и законодательства, то здесь странам-участницам было рекомендовано *не изобретать колеса*. Все страны могут и должны учиться на опыте других. Критический анализ политики и законодательства в сфере высшего образования является важным дополнением к соответствующей процедуре.

10. Кроме уже упомянутых, на конференции были рассмотрены и другие важные проблемы, имеющие отношение к реформе законодательства о высшем образовании и к реализации целей Болонского процесса. По следующим вопросам конференцией не было выработано конкретных рекомендаций:

- **Проблема финансирования:** вопросы финансирования имеют большое значение, поскольку каждая страна нуждается в дополнительных средствах, чтобы помочь высшей школе реализовать цели Болонского процесса. Этот вопрос заслуживает внимания еще и потому, что важно изучить все многообразие механизмов финансирования, используемых в разных странах.
- **Вопрос студенческой платы:** разные подходы к оплате студентами своего обучения открывают новые возможности для реформы высшего образования, в частности, сказываются на путях реализации болонских целей.
- **Проблема языка:** языковая проблема – одна из важнейших для Болонского процесса, поскольку получение высшего образования предполагает использование национального и/или английского языка либо другого основного языка Европейского пространства. Развитие навыков владения иностранным языком является частью болонских реформ в Италии и может быть рекомендовано другим странам-участницам.
- **Специализированное обучение таким дисциплинам как медицина, стоматология и право** создает еще одну проблему для проводимых реформ, что отмечалось в ряде национальных докладов на конференции. Предлагаемые подходы и решения свидетельствуют о тенденции к мно-

гообразию, а не к сближению. Поэтому необходимо внимательно изучать данную проблему.

- По мнению участников конференции, с Болонским процессом также связаны **вопросы миграции**, утечки и притока мозгов. Этим проблемам должно уделяться особое внимание, поскольку они актуальны не только для отношений между Европейским пространством высшего образования и остальным миром, но и для отношений внутри самого Европейского пространства высшего образования.
  - То же самое относится к противопоставлению **«старых» и «новых» подходов или параллельных усовершенствований**: эта проблема была упомянута в связи с примерами Франции, Италии и Норвегии. В обоих случаях (параллельные системы и усовершенствования) возникает вопрос, не приведет ли это к излишнему многообразию и утрате прозрачности, чего следует избегать.
  - Требуется пристального внимания переход от выражения **продолжительности обучения** в семестрах/годах к выражению в кредитах. Необходимо гарантировать, что он не уменьшит прозрачность и не создаст новых препятствий для мобильности.
  - Было заявлено о необходимости процесса **«Болонья +»** (который может зародиться, например, в Норвегии). Болонский процесс не завершится, когда будут достигнуты все цели или наступит 2010 год. Обеспечивая консолидацию, необходимо также заглядывать вперед и готовиться к дальнейшей модернизации и совершенствованию.
11. В качестве заключительных замечаний можно привести два вывода, сделанные в ходе конференции. Во-первых, законодательство, являясь важным аспектом реализации Болонского процесса, не может заменить активного участия различных заинтересованных кругов, взаимодействия и доверия между ними. Во-вторых, новое законодательство не должно ограничиваться прямым осуществлением болонских целей. Оно должно охватывать и другие важнейшие аспекты высшего образования, такие как управление, плата за услуги, финансирование, участие студентов, совершенствование процессов, роль факультетов, автономия вузов и др. В нем необходимо также предусмотреть европейские и глобальные структуры, такие как Лиссабонская повестка дня, Лиссабонская конвенция, GATS и т.д. Эти аспекты опосредованно связаны с Болонским процессом и с национальными интересами, но в целом являются частью процесса обновления высшего образования в Европе, и Болонский процесс является ключевой составляющей этого обновления.

### **Рекомендации**

Большинство рассмотренных на семинаре проблем и представленных рекомендаций ориентированы на страны-участницы (а не на Группу по контролю за ходом Болонского процесса), поскольку они относятся к вопросам национального суверенитета. Семинаром даны три рекомендации: две *странам-участницам Болонского процесса* и одна *Группе по контролю за ходом Болонского процесса*.

1. Странам-участницам для адаптации законодательства о высшем образовании к целям Болонского процесса рекомендуется вводить общее рамочное законодательство по высшему образованию, а не подробное регулятивное.
2. Странам-участницам Болонского процесса рекомендуется перевести документы по национальной политике и законодательству в сфере высшего образования на английский язык и/или на один из основных языков Европейского пространства высшего образования и тем самым обеспечить другим странам-участницам и экспертам/исследователям доступ к ним для целей критического обзора и анализа.
3. Группе по контролю за ходом Болонского процесса рекомендовано распространить существующие процедуры критического анализа на законодательство по высшему образованию. Это позволит понять правовые последствия Болонского процесса для разных стран, лучше представить общность и многообразие высшего образования в Европе, обменяться опытом и знаниями, а также оказать помощь тем странам, которые находятся на стадии подготовки реформ законодательства.



## II. «СТЕПЕНЬ БАКАЛАВРА: ЧТО ЭТО ТАКОЕ?»

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР,  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, РОССИЯ, 25–26 НОЯБРЯ 2004 ГОДА

*The Official Bologna Seminar on*

*«Bachelor's Degree: What Is It».*

*St. Petersburg, Russia, November 25–26, 2004*

### **Выводы и рекомендации**

По итогам дискуссий, состоявшихся на семинаре, организаторы предлагают на рассмотрение Группе по контролю за ходом Болонского процесса следующие выводы и рекомендации:

1. Принимая во внимание важнейшую роль гуманитарных и общественных наук в учебной программе с точки зрения формирования универсальных компетенций, а также учитывая существенные различия в мнениях и правилах, касающихся числа кредитов, которые назначаются гуманитарным наукам в разных программах обучения, семинар рекомендует создать рабочую группу по изучению места гуманитарных наук в высшем образовании.
2. Исходя из общего признания того факта, что программы бакалаврского уровня должны обеспечивать достаточно широкие компетенции, разработчикам программ рекомендуется обращать особое внимание на междисциплинарные модули и модули, отражающие специфику области. Базирующаяся на существующих дескрипторах, структура компетенций тогда будет следующей: универсальные компетенции, *междисциплинарные компетенции, компетенции, отражающие специфику области и предметно-специализированные компетенции.*
3. При разработке учебных программ бакалаврского уровня для высшего образования необходимо серьезно учитывать потребности и вызовы рынка труда.
4. Рекомендуется изменить положение Болонской декларации, уточнив, что доступ к докторскому курсу требует наличия степени магистра.





### **III. «СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРИЗНАНИЯ СТЕПЕНЕЙ И УЧЕБНЫХ КРЕДИТНЫХ ЕДИНИЦ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР ПО ПРИЗНАНИЮ, ЛАТВИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, РИГА, ЛАТВИЯ, 3–4 ДЕКАБРЯ 2004 ГОДА**

*«Improving the Recognition System of Degrees  
and Study Credit Points in the European Higher Education Area».  
'Bologna' Seminar on Recognition,  
University of Latvia, Riga, Latvia, December 3–4, 2004*

#### **Рекомендации семинара**

##### ***Министры на встрече в Бергене должны:***

- 1) дополнить национальные законодательства принципами *Конвенции Совета Европы / ЮНЕСКО по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе*, принятой в 1997 г. (Лиссабонская конвенция по признанию) и предпринять эффективные меры по практической реализации этих принципов на всех необходимых уровнях;
- 2) осознавать, что для достижения амбициозных целей Болонского процесса и Лиссабонской стратегии необходимо определять «признание» как позиционирование обладателя иностранной квалификации в системе образования или трудоустройства принимающей страны, а не как формальный акт подтверждения этой квалификации. В связи с этим необходимо:
  - акцентировать преимущества национальных структур квалификаций «нового стиля» и поддерживать создание всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования на том ос-

новании, что они способствуют международному признанию, мобильности и прозрачности;

- содействовать активному национальному и международному диалогу с участием сетей ENIC и NARIC для обмена передовым опытом.
- 3) безотлагательно начать кампанию по распространению во всех регионах мира исчерпывающей и точной информации о Болонском процессе;

***На уровне сетей ENIC и NARIC рекомендуется:***

- 4) укреплять сотрудничество между сетями по признанию и обеспечению качества. Необходимо сознавать тесную связь между признанием и обеспечением качества;
- 5) исследовать, каким образом результаты обучения и возникающие национальные и общеевропейские системы квалификаций могут быть использованы для совершенствования практики признания, включая признание обучения в течение всей жизни и других нетрадиционных квалификаций. Необходимо также исследовать, как эти структуры квалификаций вписываются в правовые рамки, определенные Лиссабонской конвенцией о признании;
- 6) информировать широкую общественность о Болонском процессе, используя свои давние контакты и каналы обмена информацией.

***На национальном уровне рекомендуется:***

- 7) принимать эффективные меры, обеспечивающие доступ нетрадиционных поставщиков образования к процедурам государственного признания и ведущемуся мониторингу обеспечения качества;
- 8) осознать существенную роль результатов обучения в признании высшего образования и образования в течение всей жизни, разработать стратегию их формирования. При разработке результатов обучения должны приниматься во внимание четыре основные цели высшего образования:
- подготовка к успешному вхождению на рынок труда;
  - подготовка к жизни и выработка активной гражданской позиции;
  - личное развитие;
  - развитие и поддержание широкой базы передовых знаний;
- 9) предпринимать шаги по контролю за реализацией Лиссабонской конвенции по признанию с тем, чтобы содействовать объективному и одинаковому отношению к заявителям в странах.

***На уровне высших учебных заведений рекомендуется:***

- 10) активнее использовать опыт и знания сетей ENIC и NARIC для обоснования и информационной поддержки решений о признании, принимаемых на институциональном уровне;
- 11) принимать меры по развитию институциональной политики и практики признания и по распространению на уровне факультетов и отдельных учебных программ информации о правовой базе признания и о примерах лучшей практики;
- 12) руководству вузов совместно с EUA, EURASHE, сетями ENIC и NARIC выработать скоординированную стратегию расширения роли вузов в реализации принципов объективного признания, воплощенных в Лиссабонской конвенции по признанию и нашедших свое отражение в Болонском процессе.



## **IV. РЕКОМЕНДАЦИИ БОЛОНСКОГО СЕМИНАРА ПО СТРУКТУРАМ КВАЛИФИКАЦИЙ КОПЕНГАГЕН, 13–14 ЯНВАРЯ 2005 ГОДА**

*Recommendations from the Bologna Seminar  
on Qualifications Frameworks.  
Copenhagen, January 13–14, 2005*

Участники конференции по структурам квалификаций, организованной властями Дании 13–14 января 2005 года в Копенгагене, рекомендуют, чтобы:

### ***Министры на встрече в Бергене 19–20 мая 2005 года***

- приняли всеохватывающую структуру для квалификаций Европейского пространства высшего образования, предложенную рабочей группой Группы по контролю за ходом Болонского процесса;
- поручили Группе по контролю за ходом Болонского процесса выработать критерии и процедуры для системы самооценки национальной структуры квалификаций, куда включено обеспечение качества, и представить их для утверждения на встрече министров 2007 года;
- делегировали ответственность за поддержание и развитие всеобъемлющей структуры Группе по контролю за ходом Болонского процесса и исполнительной структуре ее преемника;
- обеспечили разработку к 2010 году национальной структуры квалификаций, совместимой с всеохватывающей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- обязались при разработке структур для различных частей образовательной системы принимать во внимание всеохватывающую структуру для квалификаций Европейского пространства высшего образования и проводить консультации со всеми участниками Болонского процесса.

### ***Органы власти, ответственные за национальное высшее образование***

- при разработке и сопровождении своих национальных квалификаций обеспечивали совместимость с всеохватывающей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- привлекали к участию все заинтересованные круги как внутри высшей школы, так и вне ее;
- установили четкую и согласованную на национальном уровне совокупность целей для национальной структуры квалификаций;
- гарантировали, что в их национальных структурах квалификаций ясно соединены академические стандарты, национальные и институциональные системы обеспечения качества и понимание обществом места и уровня национально признаваемых квалификаций;
- обеспечивали, чтобы в описании каждой квалификации в национальной структуре квалификаций точно определялось:
  - к каким последующим квалификациям обеспечивает доступ данная конкретная квалификация;
  - как данная конкретная квалификация связана с тремя универсальными циклами всеохватывающей структуры;
- гарантировали, что национальные структуры квалификаций используют соответствующие инструменты прозрачности, такие как Приложение к диплому, ECTS и EUROPASS;
- гарантировали, что национальная структура поддерживает такие пути обучения, которые предусматривают возможность неформального и информального обучения, а также различные точки начала и окончания учебы.

#### ***Высшие учебные заведения, а также студенты и их организации***

- вносили свой вклад, как активные заинтересованные круги, в развитие и поддержание национальной структуры квалификаций, а также всеохватывающей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- гарантировали, что национальная структура квалификаций и любое ее приведение в соответствие с всеохватывающей структурой для Европейского пространства высшего образования, упоминается во всех Приложениях к диплому;
- использовали результаты обучения на уровне модулей или единиц, а также на уровне квалификаций.

#### ***Сети ENIC и NARIC и отдельные центры признания***

- предоставляли сетям и центрам по признанию, а также высшим учебным заведениям в других регионах мира ясную и адекватную информацию о на-

циональных структурах квалификаций и о всеохватывающей структуре для квалификаций Европейского пространства высшего образования;

- рассмотрели пилотный проект использования структур квалификаций, в особенности всеохватывающей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования, с тем, чтобы облегчить признание квалификаций из других регионов.

#### ***Соответствующие международные институты, организации и учреждения***

- оказывали помощь странам, которым может потребоваться консультирование или участие иностранных экспертов в разработке и/или реализации национальной структуры квалификаций, и которые запрашивают такую помощь;
- пересмотрели инструменты прозрачности, такие как ECTS, Приложение к диплому, а также другие элементы Европасс (EUROPASS), в свете развития структур квалификаций.



**V. «СОЦИАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ  
ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
И МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНКУРЕНЦИЯ»  
РЕКОМЕНДАЦИИ БОЛОНСКОГО СЕМИНАРА,  
СОРБОННА, ПАРИЖ, 27–28 ЯНВАРЯ 2005 ГОДА**

*«The Social Dimension of the European Higher Education Area  
and World-Wide Competition».*

*Recommendations from the Bologna Seminar,  
Sorbonne, Paris, January 27–28, 2005*

На своей встрече в Берлине 18–19 сентября 2003 года министры, отвечающие за высшее образование, акцентировали важность социального измерения Европейского пространства высшего образования (ЕПВО):

Министры подтверждают важность социального измерения Болонского процесса. Повышение конкурентоспособности должно быть сбалансировано с улучшением социальных характеристик образования в рамках общеевропейского пространства, нацеленного на укрепление сплоченности различных слоев общества, уменьшение социального неравенства как на национальном, так и на европейском уровнях. Министры подтверждают свою позицию, суть которой состоит в том, что высшее образование является для общества как благом, так и ответственностью.

Министры принимают во внимание выводы заседаний Совета Европы в Лиссабоне (2000) и Барселоне (2002), ставящие целью создание в Европе «наиболее конкурентоспособной и динамичной экономики, которая базируется на научных знаниях и способна стабильно развиваться, обеспечивая рост числа и качества рабочих мест и сплоченность в обществе». Они призывают к дальнейшим действиям и более тесному сотрудничеству в контексте Болонского процесса.

Министры выражают согласие относительно увеличения привлекательности и открытости европейского высшего образования. Они подтверждают свою готовность к дальнейшей разработке стипендиальных программ для студентов из третьих стран.

Министры заявляют, что международные обмены в высшей школе должны осуществляться на основе академического качества и академических ценностей, и выражают согласие работать во всех соответствующих форумах.

Министры подчеркивают необходимость обеспечения оптимальных условий учебы и быта студентов с тем, чтобы они могли успешно завершить свое образование за соответствующий период времени без каких-либо препятствий, связанных с социальными или экономическими условиями жизни. Министры также считают необходимым получение достаточного количества сравнительных данных по социальному и экономическому положению студентов.

Социальное измерение, служащее, по мнению министров, увеличению конкурентоспособности Европы, в конце семинара было признано составляющим элементом Европейского пространства высшего образования и необходимым условием для его привлекательности в условиях международного соперничества.

Семинар рассматривает социальное измерение ЕПВО как целую совокупность механизмов, обеспечивающих равенство возможностей и социальное единство, что позволило бы большинству молодых людей достичь самого высокого уровня и обеспечило бы максимальное раскрытие их потенциала. Социальное измерение ЕПВО включает в себя процессы доступа к высшему образованию, консультирование по вопросу успешности студентов, финансовую и материальную поддержку, а также политику информирования и руководства.

Для создания реального общества знаний, как это предусмотрено Лиссабонской стратегией, требуется увеличение – в каждой стране – возрастной группы, имеющей доступ к высшему образованию. Это станет возможным только при обеспечении надлежащего и содержательного консультирования студентов. В этом смысле экономическое соревнование и социальное измерение находятся в тесной взаимосвязи.

Внимание к качеству высших учебных заведений в Европе – один из краеугольных камней эффективного, привлекательного для всего мира Европейского пространства высшего образования. Обязательством построить таковое к 2010 году связали себя министры. Основой привлекательности ЕПВО должны стать высочайший академический уровень и качество предоставляемых студентам услуг, в частности, с точки зрения информации, руководства и консультирования, жилищных условий и интегрированности в рынок труда.



Принимать во внимание социальное измерение – это значит стремиться к максимальному снижению процента неудач и таким образом обеспечивать наилучший уровень подготовки для большей части населения.

Необходимо формировать культуру мобильности. Политика международной открытости вузов должна предусматривать включение мобильности в учебный путь каждого успешного студента и обеспечивать надлежащее качество этой мобильности: возможность соответствующей языковой подготовки, консультирование по поводу академических и социальных запросов студентов, финансовую поддержку, в том числе для проходящих последипломный курс. В отношениях с третьими странами развитие мобильности как ключевого принципа ЕПВО должно осуществляться на основе пропорциональных обменов, целью которых должно стать укрепление высшего образования и экономическое развитие тех стран, откуда прибывают мобильные студенты и исследователи.

**Руководствуясь этими соображениями, участники семинара признают, что:**

- усиление социального измерения высшего образования – это одно из условий превращения общества знаний в реальность, основная цель Лиссабонской стратегии, предполагающей рост числа людей, получивших высшее образование в рамках концепции обучения в течение всей жизни;
- социальные и экономические условия жизни человека не должны быть препятствием к получению высшего образования, успешному завершению обучения и серьезному трудоустройству после выпуска;
- внимание к социальному измерению в ЕПВО на национальном и на европейском уровне способствует созданию гармоничного, сбалансированного и конкурентоспособного Европейского пространства высшего образования.

**Таким образом, участники семинара рекомендуют, чтобы:**

- процесс построения Европейского пространства высшего образования был связан с совершенствованием социального измерения этого пространства. Данная задача определяется как приоритетная;
- к 2007 году все страны-участницы Болонского процесса подготовили аналитический обзор социально-экономического положения студентов – включая доступ к высшему образованию и мобильность – с учетом перспектив обучения в течение всей жизни. Подготовка этих обзоров должна осуществляться при поддержке Группы по контролю за ходом Болонского процесса;
- финансовые решения в Европейском пространстве высшего образования принимались с учетом целей достижения социального единства в том, что касается доступа к высшему образованию, условий учебы и быта, финансовой и материальной поддержки, услуг для студентов,

таких как информирование, руководство и консультирование, а также поддержки мобильности как на европейском, так и на национальном уровне;

- разрабатываемые механизмы обеспечения качества, как внутренние, так внешние, обязательно учитывали социальное измерение во всем, что касается условий учебы и быта, и связывали его с целями высшего образования и долгосрочными результатами;
- в целях превращения социального измерения ЕПВО в реальность были созданы условия для широкого участия и совместной работы национальных властей, высших учебных заведений и студентов. Это станет гарантией эффективности процесса.



## VI. «ДОКТОРСКИЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ»

МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР,  
ЗАЛЬЦБУРГ, АВСТРИЯ, 3–5 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА

*Bologna Seminar on «Doctoral Programmes  
for the European Knowledge Society».  
Salzburg, February 3–5, 2005*

### **Выводы и рекомендации**

1. Берлинская встреча министров в сентябре 2003 года добавила Болонскому процессу еще одну линию действия, а именно: «*Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство – два краеугольных камня общества, основанного на знаниях*». Этим была подчеркнута ключевая в данных условиях роль докторских программ и исследовательской подготовки.

«Сознавая необходимость более тесного сотрудничества между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством в Европе Знаний и считая научные исследования неотъемлемой частью высшего образования для всех европейских стран, министры полагают целесообразным продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования и включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла. Они также подчеркивают важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества европейского высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности. Министры призывают к расширению мобильности на докторском и последокторском уровнях и призывают заинтересованные высшие учебные заведения расширять сотрудничество в области подготовки докторов и молодых исследователей».

2. Исследовательская подготовка и профессиональное развитие в области научных исследований – а также необходимость увеличить число высококвалифицированных выпускников и хорошо подготовленных исследователей – выходят на передний план в дискуссиях о развитии исследовательского потенциала Европы.
3. Для улучшения информированности об указанных проблемах и в целях создания серьезной базы для дискуссий Европейская ассоциация университетов инициировала в 2004 году Проект по докторским программам. Задача этого финансируемого в рамках программы SOCRATES проекта – исследовать вопросы организации, финансирования, структуры, качества и инновационной практики докторских программ. Участвующие в проекте 49 университетов из 25 стран продемонстрировали заинтересованность и стремление внести свой вклад в широкое обсуждение политики, связанной с этой важнейшей проблемой.
4. Сознавая важность данного вопроса для правительств и для университетов и принимая во внимание, что подготовка исследователей составляет ключевую миссию университетов всех стран Европы, Федеральное министерство образования, науки и культуры Австрии, Федеральное министерство образования и научных исследований Германии и Европейская ассоциация университетов организовали в Зальцбурге болонский семинар по докторским программам с тем, чтобы прийти к определенным заключениям, выявить ключевые проблемы и выработать рекомендации относительно действий на период с 2005 по 2007 гг.
5. Огромный интерес к семинару и присутствие на нем представителей академического сообщества служат дальнейшим доказательством того, что университеты Европы осознают необходимость единого подхода в организации докторских программ и исследовательской подготовки.
6. Участники поддерживают инициативу Европейской комиссии по подготовке проекта «Европейской хартии исследователей / Кодекса поведения при подборе исследователей».
7. Итогом дискуссий в Зальцбурге стало единое мнение относительно десяти базовых принципов:
  - **Развитие знания посредством оригинальных исследований как основной компонент подготовки докторов.** В то же время признается, что подготовка докторов должна все больше и больше отвечать потребностям рынка занятости, более широкого, чем мир науки.

- **Включение программ исследовательской подготовки в институциональную стратегию и политику:** университеты как институты высшего образования должны принять на себя ответственность за то, чтобы предлагаемые ими докторские программы и исследовательская подготовка отвечали новым вызовам и предусматривали соответствующие возможности для организации и планирования профессиональной карьеры.
- **Необходимость многообразия:** широкое многообразие докторских программ в Европе – в том числе, совместная докторантура – это достоинство, которое должно подкрепляться качеством и серьезной практикой.
- **Рассмотрение кандидатов как профессионалов:** кандидаты на докторскую степень на ранних этапах своей деятельности в качестве исследователей должны рассматриваться как профессионалы – со всеми соответствующими правами – которые вносят важнейший вклад в создание нового знания.
- **Важная роль руководства и оценивания:** в отношении индивидуальных кандидатов на докторскую степень все действия по руководству и оцениванию должны основываться на прозрачной договорной системе совместной ответственности кандидатов, руководителей и высшего учебного заведения (а если необходимо – других партнеров).
- **Достаточное количество:** докторские программы должны быть предоставлены в достаточном количестве. Они должны опираться на различные виды инновационной деятельности, осуществляемой в университетах Европы, и учитывать, что в разных контекстах и в разных странах адекватными могут быть различные подходы: от аспирантур в крупных университетах до международного, национального и регионального сотрудничества между университетами.
- **Продолжительность:** докторские программы должны осваиваться в течение соответствующего объема времени (обычно три-четыре года обучения в режиме полного дня).
- **Поддержка инновационных структур** для решения проблем междисциплинарной подготовки и развития передаваемых навыков.
- **Расширение мобильности:** докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, а также создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров.
- **Обеспечение необходимого финансирования:** разработка качественных докторских программ и успешное завершение обучения кандидатами на докторскую степень требуют надлежащего и устойчивого финансирования.

## Рекомендации

Участники семинара рекомендуют Группе по контролю за ходом Болонского процесса:

- сделать десять вышеприведенных принципов основой дальнейшей работы Группы и принять их во внимание при подготовке Бергенского коммюнике;
- на встрече в Бергене предложить членам Европейской ассоциации университетов при поддержке Группы подготовить и к 2007 году представить министрам доклад о дальнейшем развитии этих принципов.



## **VII. «БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ГДЕ МЫ НАХОДИМСЯ, КУДА МЫ ИДЕМ?»**

**СЕМИНАР ПАНЪЕВРОПЕЙСКОЙ СТРУКТУРЫ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (EI),  
БРЮССЕЛЬ, 11–12 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА**

*«The Bologna Process: Where Are We, Where Are We Going?»  
Pan-European Structure Seminar (EI),  
Brussels, February 11–12, 2005*

*Д-р Пер Ньюборг, руководитель секретариата  
Группы по контролю за ходом Болонского процесса  
Dr. Per Nyborg, Head, Secretariat of the Bologna Follow-up Group*

*В 1999 году Болонская декларация была инициативой министров. Однако ее формулировки разработаны в тесном сотрудничестве с представителями университетов, благодаря чему университеты стали партнерами в Болонском процессе. Сотрудничество университетов на европейском уровне обычно осуществлялось посредством двух различных организаций. Теперь эти организации объединились, чтобы университеты могли выступать единым фронтом в Болонском процессе через Европейскую ассоциацию университетов, EUA.*

Студенты участвуют в Болонском процессе через ESIB – Национальные Союзы студентов в Европе. Представители студенчества серьезно влияют на Болонский процесс, убеждая министров прислушаться к их мнению как мнению основной заинтересованной стороны и признать социальное измерение важной частью Европейского пространства высшего образования.

Преподаватели университетов также объединяются в организации, сотрудничая в ETUCE и Education International. Болонский процесс должен принимать во внимание ясно и твердо высказанное мнение университетских преподавателей из стран-участниц. Однако *разногласия* и разница в названиях может поставить в сложное положение потенциальных партнеров, таких как Группа по контролю за ходом Болонского процесса.

Болонский процесс переходит от стадии идей к стадии реализации. Без поддержки со стороны высшей школы, студентов и их преподавателей Европейское пространство высшего образования никогда не станет реальностью. Это значит, что мы должны сделать сотрудников университетов своими партнерами в осуществлении той общей цели, которую видят министры высшего образования сорока, а вскоре, возможно, и сорока пяти европейских стран, участвующих в Болонском процессе. Нам необходим диалог с вашими организациями, но чтобы этот диалог был возможен, ваш голос в нем должен быть единым.

### **Цель Болонской декларации**

Цель Болонской декларации и идущего ныне Болонского процесса – создание к 2010 году Европейского пространства высшего образования при широком участии студентов и сотрудников высших учебных заведений. Это пространство, где студентам и сотрудникам обеспечивается свободное перемещение и признание квалификаций. Это пространство, где европейское высшее образование функционирует на широкой арене, базируясь на высоком качестве, разнообразии и богатых традициях.

### **Некоторые принципы Болонского процесса, представляющие особый интерес для сотрудников университетов**

#### *Общественная ответственность*

Общественная ответственность за высшее образование охватывает конструктивные элементы Болонского процесса, такие как структуры степеней, обеспечение качества и признание. Общественная ответственность за структуру высшего образования во всех странах определяется национальным законодательством и может охватывать государственные и частные учебные заведения на равных основаниях. Однако как учредитель и владелец государственных вузов государство несет всю ответственность владельца.

*Финансирование высшего образования может рассматриваться как государственная ответственность.* Однако в любой системе индивидам приходится нести часть затрат. Поддержка студентов – это ключевая экономическая проблема, для которой не существует готового решения, но которая тесно связана с ответственностью государства за расширение доступности высшего образования. Это, безусловно, важнейший элемент социального измерения высшего образования. Социальное измерение можно определить следующим образом:

- обеспечение равной доступности высшего образования для всех;
- удовлетворение потребностей студентов в надлежащих условиях быта и обучения, чтобы они могли беспрепятственно завершить обучение, независимо от своего социального и экономического положения.



Вы можете заявить, что социальное измерение Болонского процесса должно охватывать также производственные и бытовые условия преподавателей и сотрудников высшей школы, кроме того, одним из аспектов социального измерения является обучение в течение всей жизни. Я бы рекомендовал рассматривать эти проблемы отдельно, однако ни в коем случае не забывать о них.

#### *Институциональная автономия*

Болонская декларация говорит о высших учебных заведениях как партнерах и об институциональной автономии следующее:

*«Высшие учебные заведения Европы, со своей стороны, взяли на себя основную роль в построении Европейского пространства высшего образования, следуя фундаментальным принципам, заложенным в Magna Charta Universitatum 1988 года».*

Хартия университетов (Magna Charta) была подписана ректорами, которые присутствовали на праздновании 900-летия Болонского университета. В ней университет называется *«автономным институтом в сердце общества»* (Определение автономии не дается).

Институциональная автономия означает, что институты должны обладать свободой, которая необходима им для выполнения своей миссии и для контролирования своей внутренней системы. Автономные учреждения обычно несут ответственность за содержание и методы, адекватность и качество преподавания и научных исследований, а также за оптимальное использование ресурсов. Автономия не абсолютна, ее условия и ограничения определяются законодательством. Ее степень в разных странах различна.

Мы можем согласиться, что любое высшее учебное заведение, называющее себя университетом, должно быть независимым институтом. В рамках Болонского процесса не обсуждалось, подразумевается ли институциональная автономия для *всех* высших учебных заведений. Национальные законы регулируют этот пункт по-разному. В большинстве стран университетам предоставлена автономия, в то время как *hochschulen / колледжи / политехники такой автономии не имеют*.

Однако автономия по отношению к государству – это в настоящее время только часть всей картины институциональной свободы. Университеты все больше и больше подвергаются давлению сил, отличных от государства: рынка, конкурентной борьбы за студентов и сотрудников, коммерческих интересов в заказанных исследованиях. Эта тенденция уменьшает традиционную *значимость связи между государством и вузами*.

Автономия также подразумевает ответственность. Большая автономия для высших учебных заведений означает большую ответственность в отношении бюдже-

тов, назначений, приема студентов, присуждаемых степеней. Эта ответственность должна также распространяться на качество обучения и преподавания.

До сравнительно недавнего времени университеты в большинстве европейских стран были организованы, в основном, как государственные институты, которые подчинялись общим для таких институтов законам и правилам. Законы о высшем образовании обычно определяли университет как специальный тип государственного института, обладающего правом на самоуправление, и как место, где уважается академическая свобода. Самоуправление означало, что руководство институтом осуществляют избранный ректор и академический сенат. Студенты и сотрудники участвуют в управлении через избранных представителей.

Хотя автономия традиционно касалась академических вопросов, университеты сегодня могут обладать значительной административной и финансовой свободой; в некоторых странах они для большей гибкости организованы в *виде публичных компаний* или фондов. Такие высшие учебные заведения часто управляются исполнительным советом, который нанимает ректора, часто извне. Академическое сообщество больше не управляет вузом полностью самостоятельно. *Институциональная автономия не обязательно является синонимом академической автономии.*

### **Цели**

Конечная цель Болонского процесса – создание к 2010 году Европейского пространства высшего образования – нашла свое отражение в десяти линиях действия, способствующих реализации процесса. Поскольку, как мы видим, *линии действия перекрываются или соединяются, а социальное измерение Болонского процесса превращается в некоторую всеобъемлющую линию действия*, мы должны более четко определить конкретные цели Болонского процесса.

#### *Мобильность*

*Мобильность – базовая идея Болонского процесса.* Важными факторами студенческой мобильности являются доступ к обучению, связанные с ним услуги и признание экзаменов и степеней. Для университетских преподавателей периоды преподавания и исследовательской работы, проведенные в Европе, должны признаваться без потери установленных законом прав. И для студентов, и для сотрудников процедуры получения виз и разрешения на работу должны быть упрощены.

Многое еще предстоит сделать для осуществления той мобильности, какую мы хотели бы видеть в Европейском пространстве высшего образования. Однако некоторые проблемы выходят за рамки высшего образования – например финансы, социальное обеспечение, меры по борьбе с терроризмом – и не могут быть решены Конференцией министров образования. Работа с нашими социальными партнерами очень

важна для продвижения в этой области, которое будет зависеть от готовности на правительственном уровне корректировать национальную политику.

#### *Промежуточные приоритеты*

В Берлине министры определили промежуточные приоритеты на период до их следующей встрече в Бергене в мае 2005 года:

- поддерживать эффективные системы обеспечения качества;
- улучшать системы признания степеней и периодов обучения;
- повышать эффективность использования системы степеней на базе двух циклов (добавив в качестве третьего цикла подготовку исследователей).

Для каждой из приоритетных областей были установлены определенные цели. Для подготовки отчета к встрече министров в Бергене было организовано проведение критического анализа (stocktaking).

#### *Обеспечение качества*

Основная ответственность за обеспечение качества лежит на высших учебных заведениях. Обеспечение качества должно быть частью автономии, но безусловно, и частью подотчетности вузов.

Все страны-участницы должны иметь национальную систему обеспечения качества с оценкой программ или вузов, включая внутреннее оценивание, внешнее обследование, участие студентов и публикацию результатов.

В рамках сотрудничества, являющегося частью Болонского процесса, в Европе разрабатываются стандарты, процедуры и руководящие принципы обеспечения качества<sup>1</sup>. Идея состоит в том, чтобы государственные власти согласовали итоговый результат и соответственно скорректировали свои национальные системы.

Это, безусловно, облегчит сотрудничество между агентствами обеспечения качества, и, если вы доверяете качеству зарубежного образования, упростит признание иностранных степеней и дипломов. На встрече министров в Бергене данная тема будет среди важнейших.

#### *Признание степеней и периодов обучения*

Министры подчеркнули важность Лиссабонской конвенции о признании, которая должна быть ратифицирована всеми странами, участвующими в Болонском процессе, к 2005 году. На февраль 2005 года Конвенция была ратифицирована только 31 из 40 стран-участниц.

---

<sup>1</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379.

Основным положением Лиссабонской конвенции является следующее:

*Каждая страна будет признавать квалификации других стран как аналогичные соответствующим квалификациям в их собственных системах, если только не имеется существенных различий.*

Это означает, что университеты и университетские преподаватели должны признавать периоды обучения и экзамены в партнерских вузах за рубежом, *не требуя* *детального совпадения* с тем, что требуется в их учебном заведении.

*Двухцикловая система развивается в трехцикловую*

Большинство стран-участниц Болонского процесса ввели двухцикловую систему степеней. Мы признаем, что программы достижения степеней обоих уровней могут иметь различную ориентацию и различные профили с тем, чтобы отвечать всему многообразию личных, академических потребностей и потребностей рынка труда.

Имеется общее понимание того, что первый цикл (ведущий к степени уровня бакалавра) является квалификацией высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS). Обычно для этого требуется три-четыре года обучения в режиме полного учебного дня. Степень бакалавра может быть получена или в традиционных университетах, или в профессионально-ориентированных высших учебных заведениях.

Мы согласны, что *степени бакалавра и магистра должны присуждаться на разных уровнях* и для них *должны быть установлены разные результаты*. Степени магистра могут быть получены в университетах, а в некоторых странах – и в других высших учебных заведениях. Обычно магистерские программы предусматривают 90–120 кредитов ECTS, однако минимальное число кредитов для уровня магистра должно составлять 60 кредитов ECTS. Степени *магистра могут быть исследовательскими и неисследовательскими*. Это означает, что мы имеем широкий спектр программ и степеней магистерского уровня.

*Довольно много стран сохраняют старую систему степеней параллельно с новой*, по крайней мере, *в настоящее время*. Во многих странах, традиционно имевших одноуровневую систему, при которой для получения степени требовалось как минимум 5 из 6 лет обучения, и научное сообщество, и рынок труда настроены скептически по отношению к более коротким срокам подготовки бакалавра. Этот *период, однако, следует рассматривать как переходный*.

В Берлине министры решили изменить прежний акцент на двух основных циклах высшего образования с тем, чтобы включить в Болонский процесс докторский уровень в качестве третьего цикла и содействовать более тесным связям между высшим образованием и исследованиями.

Прошедший неделю назад (в феврале 2005 г. – *ред.*) в *Зальцбурге болонский семинар* стал ареной обсуждения некоторых проблем и вызовов, связанных с докторским курсом. Одним из важных выводов было то, что докторанты – не просто студенты. Это исследователи, находящиеся на начальном этапе своей карьеры. Они должны быть признаны вносящими важный вклад в создание нового знания. Кем бы мы ни считали их – студентами или исследователями – им необходимо обеспечить надлежащие производственные и бытовые условия и соответствующее социальное страхование.

Зальцбургский семинар определил нагрузку докторского курса (при обучении в режиме полного дня) в 3–4 года. С учетом 3–4 лет для первого цикла, 1–2 годов для второго цикла, это означает, что в среднем для получения докторской степени требуется учиться 8 лет.

#### *Структуры квалификаций*

В настоящий момент страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, побуждаются к разработке национальной структуры квалификаций для своих систем высшего образования. Одновременно ведется работа по созданию всеобъемлющей структуры квалификаций для ЕПВО. Внутри таких структур для степеней установлены различные результаты. Степени первого и второго цикла будут иметь разные профили и ориентацию с тем, чтобы удовлетворять личные и академические потребности и потребности рынка труда.

На недавнем *болонском семинаре в Копенгагене* рабочая группа по Болонскому процессу предложила всеобъемлющую структуру для Европейского пространства высшего образования, основанную на так называемых «Дублинских дескрипторах». Говоря упрощенно, предлагается следующее.

Квалификация первого цикла должна присуждаться студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание изучаемой области на уровне, поддерживаемом учебниками повышенного типа,
- могут применять свои знания и понимание демонстрируя профессиональный подход в работе или занятиях,
- обладают способностью собирать и интерпретировать соответствующие данные;
- способны донести информацию, идеи, проблемы и решения до специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими продолжить учебу с большой степенью самостоятельности.

Квалификация второго цикла присуждается студентам, которые:

- продемонстрировали знание/понимание, обеспечивающее основу для оригинальности в развитии и применении идей, а также при проведении научных исследований;
- могут применять знание и способность решения проблем в новой среде в более широких контекстах, относящихся к их области обучения;
- способны интегрировать знания, преодолевая возникающие при этом трудности;
- могут ясно излагать свои выводы специалистам и неспециалистам;
- обладают навыками обучения, позволяющими самостоятельно продолжить учебу.

Квалификация третьего цикла присуждается студентам, которые:

- продемонстрировали глубокое понимание проблематики изучаемой области и владение навыками и методами исследования данной сферы;
- продемонстрировали способность задумать, разработать, реализовать и адаптировать реальный процесс исследования;
- внесли существенный вклад своими оригинальными исследованиями, ряд которых получил отклик в национальных и зарубежных изданиях;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых идей;
- могут общаться с коллегами и обществом в целом по своим областям профессиональных знаний;
- смогут содействовать технологическому, социальному и культурному развитию в обществе, основанном на знании.

### **Глядя в 2010 год**

Следя за ходом Болонского процесса, мы начинаем видеть контуры возникающей структуры Европейского пространства высшего образования:

- В рамках всеобъемлющей структуры страны-участницы будут иметь национальную структуру квалификаций с трехцикловой системой степеней в высшем образовании. Каждый цикл будет *обладать двойной функцией: готовить студентов к рынку труда и к дальнейшему формированию компетенций.*
- Страны-участницы будут иметь национальную систему обеспечения качества, базирующуюся на установленной совокупности стандартов, процедур и руководящих принципов для ЕПВО и признающую решения других национальных систем обеспечения качества.

- Страны-участницы будут признавать полученные в других странах-участницах степени и периоды обучения в соответствии с Лиссабонской конвенции о признании.

Возникает вопрос: можно ли это формализовать и если да, то как? Каждая участвующая страна принимает решение о собственной политике в области образования, так, очевидно, будет и дальше. Европейский союз не имеет мандата в отношении высшего образования, так же как и Болонская конференция министров. Страны-участницы Болонского процесса на некотором этапе могут заключить имеющее обязательную силу соглашение о формировании Европейского пространства высшего образования, но это произойдет не в Бергене.

В этих условиях поддерживаемое приверженцами Болонского процесса объединение Панъевропейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства Европейского союза не является реалистичным сценарием.

Я надеюсь только на то, что министры попросят Группу по контролю за ходом Болонского процесса исследовать альтернативные механизмы управления и дальнейшего развития Европейского пространства высшего образования и что решение будет принято до 2010 года.

Необходимые сведения о Болонском процессе можно найти на сайте <http://www.bologna-bergen2005.no>



**VIII. «ОТ БОЛОНЬИ К БЕРГЕНУ:  
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ ОЦЕНКА  
АКАДЕМИЧЕСКИХ КРУГОВ»  
МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ.  
МЕМОРАНДУМ О БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ  
В БЕРГЕНСКОМ ЦИКЛЕ (EI),  
БРЮССЕЛЬ, 12 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА**

*«From Bologna to Bergen: A Mid-Term Review  
from the Academics` Point of View»  
'Bologna` Conference.*

*Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen' round (EI),  
Brussels, February 12, 2005*

**1. Введение**

Организация *«Education International»* («Международное образование») включает более **1 миллиона** представителей профессорско-преподавательского и научно-исследовательского состава, из которых примерно 400 000 живут и работают в географической области, ныне включенной в Болонский процесс. EUCSE предоставляет трибуну для профессиональных союзов, а Постоянный комитет по высшему образованию и научным исследованиям «Education International» (Европа) с первых дней Болонского процесса активно развивает и разъясняет точки зрения своих организаций-членов. *Мы выражаем глубокую озабоченность в связи с недостаточной представительностью преподавателей и исследователей в Болонском процессе.* Это разительно отличается от участия студенческих организаций, которое неуклонно расширялось с Пражской встречи 2001 года и поддерживалось финансовыми средствами Европейского союза и других источников. Мы не выражаем недовольства вовлечением студентов, однако полагаем, что нашим организациям, составляющим опору в проведении преобразований, намеченных министрами в Болонье, Праге и Берлине, должно быть обеспечено, как минимум, такое же отношение. В конце концов, имен-



но члены наших союзов учат студентов, проводят исследования, составляющие основу качественного преподавания, и несут непосредственную ответственность за осуществление перехода к «болонским» уровням обучения. Они занимаются повседневной работой в структурах обеспечения качества, аттестации и аккредитации, обеспечивающих этот переход. Если процесс будет меньше предписываться сверху и профсоюзы, представляющие преподавателей и научных работников, будут в нем участвовать, мы сможем привлечь наших членов к осуществлению преобразований.

## **2. Международный характер высшего образования и научных исследований**

Высшее образование и научные исследования исторически были и остаются таким видом деятельности, которая не зависит от государственных границ: они *транснациональны по своей природе*. Профсоюзы разделяют философию Болонского процесса в той мере, в какой она сохраняет приверженность таким основополагающим принципам как публичный характер университетов, поддержка доступности и мобильности, академическая свобода и качество. Включение *болонской темы в широкие дебаты по глобализации и угроза превращения высшего образования в товар на глобальном рынке вызывают у нас глубокую озабоченность. Опыт за пределами Европы подтверждает наши опасения, что такой ход развития может уничтожить те качества, которые придают ценность высшему образованию и научным исследованиям, в частности, возможность объективного исследования и анализа, без чего современные общества окажутся неспособными поддерживать себя и обновляться.*

Европейские союзы работников высшей школы и научных работников, представленные организациями EI и ETUCE, являются горячими сторонниками создания Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства. До сих пор два процесса интеграции в сфере высшего образования и в сфере исследований развивались в большей степени независимо, несмотря на свою очевидную общность. Отдельные предложения укрепляют нас в нашем опасении, что официальная цель состоит в том, чтобы *нарушить насущную связь между высшим образованием и научными исследованиями*. Профсоюзы призывают своих членов к объединению этих двух областей в каждодневной работе и к созданию Европейского пространства высшего образования и исследований. Мы сознаем все сложности этого предложения, обусловленные различиями в географическом охвате этих областей. Тем не менее мы полагаем, что *интеграция – в той мере, в какой она возможна – играет важную роль в поддержании связей между высшим образованием и исследованиями*. И первым шагом здесь станет укрепление отношений между Генеральными директоратами Европейской комиссии, отвечающими за высшее образование и научные ис-

следования. Следует иметь в виду, что, хотя качественное высшее образование невозможно без связей с исследованиями и научным миром, исследовательская деятельность, обладая собственной культурой и целями, осуществляется и независимо.

### **3. Европейское высшее образования и глобализация**

Европейские профсоюзы, представляющие профессорско-преподавательский состав и исследователей, признают, что европейская политика в области высшего образования и исследований играет важную роль в международной дискуссии о либерализации торговли услугами и развивается в контексте этой дискуссии. Они считают, что *образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар. Они ожидают от участников конференции в Бергене ясной приверженности мерам против коммерциализации исследований. Не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов и научных исследований.* Поэтому *необходимо приостановить все переговоры о включении высшего образования в ВТО ГАТС, а контроль над транснациональным образованием во всех секторах возложить на ЮНЕСКО.* «Education International» принимала участие в разработке рекомендаций ЮНЕСКО/ОЭСР, и для нас очень важно, чтобы они были правильно поняты и надлежащим образом выполнены. Мы считаем необходимым, чтобы в высшем образовании и исследованиях должным образом была отражена их особая социальная ответственность за экономические, социальные, культурные и экологические явления. Встречи министров на европейском уровне должны всячески способствовать достижению этой цели. *Генеральное соглашение по торговле услугами (GATS) не уделяет должного внимания вопросам обеспечения качества, поэтому существует реальная угроза, что оно откроет рынок неконтролируемым провайдерам высшего образования, единственная цель которых – извлечение прибыли.* Определенную озабоченность вызывает у нас проект директивы об услугах на внутреннем рынке, и мы призываем к всестороннему рассмотрению ее возможных последствий для поставщиков услуг в высшем образовании и в других сферах деятельности государства. Этот процесс должен проходить при активных консультациях с работающими в этих сферах.

Мы понимаем, что дискуссии на глобальном уровне по вопросам аккредитации могут породить опасения вне Европы, что Болонский процесс вводит критерии и структуры, сдерживающие свободное функционирование «рынка» в высшем образовании. Если это действительно так, то, значит, болонская инициатива должным образом осуществляет свою функцию защиты качества и целостности европейского высшего образования и его различных национальных систем. Если предусмотрены внешние санкции, например, в отношении стран, вступивших в Европейский союз с более

«рыночно-ориентированными» системами высшего образования, которые теперь должны быть приведены в соответствие со стандартами ЕС, то мы полагаем, что в этом случае должно быть достигнуто коллективное политическое решение, признающее значение структур ЕС и воздерживающееся от наказания.

#### **4. Высшее образование как всеобщее достояние**

Как уже было сказано, высшее образование и научные исследования – это виды деятельности гражданского общества, находящиеся в общественном достоянии: общественный характер высшего образования должен быть сохранен. И это очень важно, если мы хотим сохранить ту значительную роль, которую играют высшее образование и исследования в формировании и передаче знания и культуры, в обучении в течение всей жизни и в расширении доступа. Выполнение этой обязанности является сложной задачей: университеты несут ответственность перед обществом и должны быть подотчетны ему, сохраняя при этом институциональную автономию, которая является существенным условием познания, исследования и академической свободы.

*Превращение высшего образования в товар не отвечает долгосрочным интересам общества, студентов, работодателей и университетов. Появляется все больше оснований утверждать, что высокая плата за обучение не гарантирует качества, а в реальности может быть связана с его снижением. Одним из очевидных последствий маркетинга высшего образования является предпочтение одних предметов перед другими по экономическим соображениям, что уже ставит под угрозу курсы гуманитарных наук в некоторых странах.* Только покровительство, которое обеспечивается традициями государственного сектора, позволит избежать разрушения самой сущности университета.

*Высшее образование является общественным благом и находится в государственном секторе экономики. ЕИ не приветствует рост частного сектора образования и увеличения числа частных учебных заведений, являющегося самым ярким проявлением превращения высшего образования в товар.* Мы полагаем, что лучший способ обеспечить господство общественного духа в интересах общества вообще и для защиты интересов студентов и сотрудников частных учебных заведений в частности – это потребовать, чтобы частный сектор отвечал тем же высоким стандартам, что и государственный. В то же время мы признаем необходимость защиты этих стандартов в самих частных вузах от ползучей коммерциализации и ухудшения качества.

#### **5. Доступность**

Союзы убеждены в необходимости расширить доступ к высшему образованию, устранив существующие искусственные препятствия, коренящиеся в дискриминации по половому, профессиональному или национальному признаку, в социально-

экономических и других факторах. Основным принципом должна стать способность извлечь пользу. *Мы выступаем против высокой платы за обучение*, которая, безусловно, уменьшает доступность высшего образования, обременяет молодых людей долгами и влияет на их выбор в отношении учебы.

Следует гарантировать общественное участие в научно-техническом прогрессе как в интересах личности, так и в интересах общества в целом. Необходимым условием построения общества знаний являются образованные и компетентные граждане, способные активно использовать те возможности, которые предлагаются новыми формами обучения и работы, включая информационные и коммуникационные технологии, способные успешно адаптироваться к быстро изменяющемуся миру. Увеличение *доступности высшего образования должно обеспечиваться за счет роста числа учреждений высшего образования и параллельного развития новых форм и средств обучения*. Очень важно вовлечение в эти процессы представителей академического сообщества и в качестве творцов, и в качестве распространителей этих новых форм и средств. Необходимые для достижения этих целей инвестиции должны осуществляться в виде обязательного для исполнения на европейском уровне плана – *увеличение доступности без соответствующих капиталовложений подорвет и обесценит академический «продукт»*.

Доступ к высшему образованию должен быть обеспечен всем, кто может извлечь преимущества из этого. *Увеличение приема за счет привилегированных социально-экономических групп искажает концепцию доступности*. Поскольку участие в высшем образовании становится все более важным фактором успеха на рынке труда, доступ к этому образованию должен быть распределен с большей справедливостью. *Превращение высшего образования в товар заставляет некоторые национальные системы существенно расширять прием иностранных студентов на платной основе*. Хотя совместное обучение местных и иностранных студентов может обогатить опыт высшего образования важным измерением, *это не должно делаться за счет отечественных студентов*. Не следует также допускать, чтобы иностранные студенты были собраны на курсах с высокой платой и не имели достаточных контактов с местными студентами.

Мобильность – важная часть доступа, возможная как для студентов, так и для сотрудников, однако она до сих пор связана с серьезными ограничениями, например, языковыми и социально-экономическими различиями. Необходимо направить все усилия на разрешение этой проблемы.

#### **6. Бакалаврские и магистерские циклы**

Профсоюзы поддерживают введение последовательных курсов на степень бакалавра и магистра в Европе, при условии, что *возможность для бакалавров продолжить обучение на магистерском уровне гарантирована и определяется толь-*

*ко индивидуальными академическими достижениями студентов. Профсоюзы отвергают любые произвольные ограничения доступа к магистерскому уровню, будь то конкретный средний балл или квота (например, только 40 процентам выпускников бакалавриата будет позволено продолжить обучение на магистерском уровне). Только сами студенты должны определять, с какой квалификацией завершить свое высшее образование.*

Продвижение к новой модели квалификаций, их связь с ранее существовавшими квалификациями, уровень принятия работодателями различаются между странами и секторами, и это различие, вероятно, сохранится в течение еще некоторого времени. Квалификации уровня бакалавра ставят ряд проблем относительно содержания и краткой продолжительности обучения, из-за чего некоторые страны рассматривают «дополнительное обучение» вне основного курса с тем, чтобы охватить всю необходимую основу. С другой стороны, как минимум одна страна вводит даже более короткие «базовые степени», которые могут оказаться привлекательными как дешевый вариант. Разное отношение стран к обязательной выдаче Приложений к диплому сдерживает использование этого потенциально очень полезного инструмента.

Поскольку новые квалификации не полностью приняты работодателями из частного и государственного секторов, профсоюзы призывают к дальнейшей работе по введению курсов на степени уровня бакалавра и магистра. Серьезный импульс работе должна дать болонская встреча 2005 года в Бергене. В создании болонских квалификаций должны принимать реальное участие союзы работников высшей школы. Необходимо привлечение союзов к процессу принятия решений. Решения о том, отвечают ли новые курсы на степень бакалавра и магистра достаточно высоким стандартам, чтобы повсеместно заменить существующие курсы и квалификации, должны основываться на проведенном этими союзами анализе. Любой другой образ действия был бы безответственным по отношению к студентам и к долгосрочному кредиту доверия высшим учебным заведениям.

*Новые квалификации должны иметь, по меньшей мере, такое же качество, что и заменяемые ими.* Магистерские степени должны основываться на бакалаврской фазе и обладать более высоким уровнем. Однако между бакалаврской и магистерской фазой необходимо обеспечить возможность широкой мобильности – между вузами и странами, а также между дисциплинами – при наличии определенной преемственности между бакалаврскими и магистерскими программами. Модель бакалавр/магистр обладает потенциальными преимуществами с точки зрения вариантов обучения. Выпускники со степенью бакалавра должны иметь возможность продолжить обучение на магистерском уровне в соответствии со своими интересами и способностями: *никакие квоты не допускаются.*

Жизнеспособность *трех- и двухгодичных циклов зависит от финансовой поддержки, позволяющей студентам пройти их. Союзы придерживаются мнения, что студентам, продолжающим обучение в магистерском цикле, должна быть обеспечена финансовая поддержка, как минимум такая же, как в бакалаврском цикле.* Плата за обучение вскоре может стать главным политическим вопросом как следствие Директивы ЕС по услугам, которая ограничит возможность разных национальных систем назначать существенно различную плату за то, что (благодаря Болонье) может считаться, в общем, сравнимыми услугами. Все действия в рамках межправительственного Болонского процесса и политики ЕС должны осуществляться с учетом всех возможных последствий.

#### **7. Докторантура как основа ученой /исследовательской карьеры в Европе**

Профсоюзы не считают, что *позиционирование докторантуры в качестве третьей стадии высшего образования способно улучшить привлекательность этой квалификации. Напротив, профсоюзы призывают к признанию докторантуры как первого этапа академической/исследовательской карьеры и единственным формальным требованием для продвижения на высшие ученые посты.* Молодые ученые должны работать по докторским исследовательским контрактам и оплачиваться соответствующим образом. Для молодых ученых и исследователей следует признать недопустимыми «нестандартные контракты», которые, по сути, бессрочно используют их труд, и серии краткосрочных контрактов. Для успеха построения в Европе наиболее конкурентоспособной экономики, основанной на знании, что предусмотрено Лиссабонской стратегией, необходимо быть на переднем крае международных исследований. Для этого *к карьере исследователя нужно привлечь как можно больше молодых людей, конкурируя с другими секторами экономики, предлагающими перспективную, творческую и хорошо оплачиваемую карьеру. Поскольку докторский курс является необходимой первой фазой исследовательской карьеры – или другой профессиональной карьеры, базирующейся на исследованиях – условия, предлагаемые кандидатам в докторантуру, должны заинтересовывать самых лучших и самых талантливых. Это означает трудоустройство с привлекательными условиями (включая нормальное социальное обеспечение), а также структурированное и контролируемое обучение под руководством профессионалов, например, в соответствии с норвежской моделью.*

На болонской встрече в Бергене должен быть представлен доклад о различных путях получения докторской степени в Европе. В докладе следует проанализировать концепции и практику, предложить перспективы признаваемого европейского статуса для молодых ученых. Только в этих условиях будет возможным развитие международного научного сотрудничества.

Чтобы концепция Европы как общества знаний стала реальностью, необходимо предусмотреть для людей, имеющих квалификации докторского уровня, более широкий круг ролей на рынке труда. Докторантура составляет важный этап академической карьеры и в то же самое время способна внести серьезный вклад в бизнес, государственное управление и другие возникающие сферы занятости. Научные исследования практически повсеместно недофинансируются: доход от исследований и от платы, вносимой студентами-докторантами, должен идти на научные исследования, а не растворяться в общих финансовых средствах учебных заведений.

Наилучшая возможность обеспечить доверие к различным докторским программам в Европе – это развитие мобильности сотрудников и студентов-докторантов. Полученный от таких обменов опыт позволяет департаментам выявить свои слабые стороны и развить сильные. И это не говоря о индивидуальных выгодах. Мы полагаем, что такие практические механизмы более эффективны, чем любые формальные соглашения о сотрудничестве между системами обеспечения качества образования в Европе. Вот почему мы *настоятельно рекомендуем, чтобы в качестве стандартной части профессиональной подготовки всем докторантам предоставлялась возможность провести хотя бы один семестр в университете или ином исследовательском учреждении другой европейской страны.*

#### **8. Научные исследования**

Болонский процесс должен признать важность связи между обучением в высшей школе и научными исследованиями и обеспечить такое положение дел, чтобы приводящие к новым квалификациям курсы были обогащены элементами исследований. Болонский процесс должен также стать средством улучшения хронически неудовлетворительных условий труда исследователей и преподавателей, которые несут растущую педагогическую и административную нагрузку, из-за чего их исследовательская деятельность становится минимальной. Союзы будут настаивать на принятии и выполнении *Европейской Хартии исследователей*. Как упоминалось выше, самостоятельная роль исследования в его собственном праве должна быть признана и подкреплена конкретными мерами по защите академической свободы исследователей и их права на признание как производителей результатов своих исследований.

#### **9. Высшее образование и рынок труда**

Экспансия высшего образования, *растущая дифференциация номенклатуры курсов* на степень и более разнообразный студенческий контингент с точки зрения способностей, интересов и побуждений вызывает необходимость пересмотра отношений между академическими занятиями и миром труда. Профсоюзы утверждают, что высшее образование обеспечивает достижение ряда целей, включая стремление к

знаниям и навыкам высокого уровня как таковым. Они также признают большую социальную важность высокообразованного населения и потребностей рынка труда. *В то же самое время мы признаем необходимость обсуждения квалификации выпускников в свете их трудоустраиваемости, при условии, что это не ведет к некритическому приспособлению к краткосрочным интересам рынка труда.*

Необходимо более подробно рассмотреть такой связанный с рынком труда аспект Болонского процесса, как связь между уровнями, в частности, бакалавр и магистр, и профессиональными квалификациями и карьерами: во многих сферах профессиональной деятельности только начинают примиряться со степенями бакалавра и магистра как с путями вхождения в профессию, заменяющими ранее существовавшие квалификации. Принимаемые решения могут различаться не только между странами, но и, например, между подготовкой на уровне техника для обрабатывающей промышленности и такими профессиями, как педагогика, социальная работа и парамедицина. Эти потенциально отличающиеся тенденции затрудняют обеспечение прозрачности, но одновременно делают ее чрезвычайно важной для переносимости новых квалификаций.

Следует подчеркнуть, что высшее образование – это важная деятельность и как само по себе, и как путь на рынок труда. Акцент на «трудоустраиваемости» выпускников возлагает на общество, правительства и работодателей ответственность за признание значимости этих выпускников и за их включение в экономику на надлежащем уровне. Это в свою очередь будет зависеть от признания и прозрачности новых квалификаций.

Педагогическое образование – это основной компонент рынка труда выпускников, затронутый введением новых бакалаврских и магистерских степеней. Педагогическое образование должно оставаться вопросом определения политики на национальном уровне, отражающей многообразие национальных культур. Хотя *системы педагогического образования в разных странах существенно различаются, очень важно, чтобы реализация Болонских принципов не привела к ослаблению квалификаций педагогического образования или к сокращению курса обучения.* Тот же принцип применим и к другому профессиональному образованию.

#### **10. Автономия высших учебных заведений**

Институциональная автономия сама по себе не может гарантировать академическую свободу или качество высшего образования. Автономия должна осуществляться в национальных рамках, которые уравнивают институциональную свободу широкими социальными целями. В рамках высших учебных заведений соответствующие средства вовлечения профессорско-преподавательского состава являются *главной защитой от излишнего менеджериализма и превращения высшего образова-*



***ния в товар. Выражаясь конкретно, именно реальная поддержка коллегиальности является основным свойством высшего образования.***

Необходимо поддерживать и расширять административную автономию высших учебных заведений внутри государственного сектора. Государство *должно передать свои полномочия на утверждение учебных планов и экзаменационных норм и положений соответствующим подотчетным и представительным органам.* Работники высшей школы должны активно участвовать в процедурах обеспечения качества в своих вузах. Эти меры позволят высшим учебным заведениям гарантировать качество своих «продуктов». Недопустимо перекладывать вопрос качества на предполагаемый «рынок». ***Частные высшие учебные заведения – если они имеются – должны отвечать тем же жестким стандартам, что и государственные.*** В рамках деятельности по обеспечению качества европейские профсоюзы работников высшего образования и исследователей провели международное сравнение аккредитаций и выразили желание участвовать в национальных и международных процедурах оценки и аккредитации. Целью этих процедур должно стать улучшение качества содержания преподавания и учебных программ.

#### **11. Мобильность**

Мы призываем к расширению программ мобильности как для студентов, так и для сотрудников высших учебных заведений. Остается еще слишком много препятствий, мешающих мобильности: от трудностей с получением разрешения на въезд и проживание в другой стране до нерешенных проблем с признанием периодов обучения за рубежом и полученных там квалификаций, вопросов финансовой поддержки, оплаты обучения и неясности профессиональных перспектив. Языковые трудности и экономические различия приводят к значительной несоразмерности реально доступных возможностей мобильности. Эти проблемы нуждаются в решении. Профсоюзы поддерживают идею регулярных отчетов о социальном и финансовом положении студентов в Европе, которые бы позволили заложить основу политики финансовой поддержки, обеспечивающей студентам из менее материально обеспеченных слоев общества и менее богатых стран свободный доступ к Европейскому пространству высшего образования и исследований. В наибольшей степени это должно относиться к студентам из стран Центральной и Восточной Европы, если мы хотим уменьшить утечку мозгов выпускников высших учебных заведений из этих стран. Союзы преподавателей высшей школы могут делать гораздо больше для поддержки и расширения мобильности своих членов.

Европейская тенденция к *переводу преподавателей и исследователей на непостоянную работу, краткосрочные или нетипичные формы занятости, а также при-*

нуждение удовлетворять неакадемическим критериям, *таким как поиски* внешнего финансирования – все это не только усложняет трудовую жизнь *наших членов, но и ставит под угрозу достижение целей Болонского процесса*. Проведение широкой реструктуризации программ обучения, перестройка связей между курсами и новыми системами обеспечения качества и аккредитации зависят от наших членов. Если они работают в хороших условиях, в атмосфере коллегиальности и академической свободы, эта требующая огромных усилий реорганизация возможна. Осмелимся утверждать, что в условиях появляющихся нетипичных форм занятости это будет невозможно. Болонский процесс дал долгожданные гарантии качества, которые теперь необходимо сделать реальностью.

*Частным учебным заведениями должно быть запрещено* ухудшать условия труда сотрудников: необходимо требовать соблюдения жестких стандартов государственного сектора.

Необходимо устранить все необязательные или необоснованные препятствия к академической карьере, такие, например, как требование докторской степени выше доктора философии (PhD) для занятия ведущих должностей в некоторых странах.

## **12. Обучение в течение всей жизни**

Высшее образование и Болонский процесс функционируют не в вакууме. Обязательно должны приниматься в расчет связь с промежуточным и профессионально-техническим образованием, значение болонских реформ для школ, взаимоотношения с научными исследованиями и рынком труда. Однако если мы хотим, чтобы в эпоху небывалой экспансии человеческого знания, стоящих перед обществом новых вызовов и *упадка знания* «Европа знаний» обрела смысл, Болонский процесс и преподаватели высшей школы в Европе должны воспринять концепцию обучения в течение всей жизни. Многие соискатели образования в течение всей жизни стремятся к обучению на высших уровнях, и эта тенденция будет только усиливаться, поскольку все больше и больше взрослого населения будет иметь опыт обучения на высших циклах. Это потребует дальнейшего изменения ответных действий вузов и преподавателей, чему должен способствовать Болонский процесс. Не следует ожидать, что произойдут лишь количественные изменения. Чтобы сделать обучение в течение всей жизни реальностью и удовлетворить потенциально широкий спрос на него, необходимы новые ресурсы.

Мы поддерживаем принцип аккредитации знания, основанного на опыте, особенно в контексте обучения в течение всей жизни. Однако, учитывая сложности такой аккредитации, особенно между странами, все должно делаться точно в соответствии с установленными, прозрачными руководящими принципами.

## **13. Положение персонала**

Профессорско-преподавательский состав должен работать в таких условиях, которые позволяли бы ему удовлетворять самые разнообразные потребности. Во многих европейских странах преподаватели вынуждены работать в условиях роста массовости, обучения в течение всей жизни, давления работодателей и рынка, и все это без дополнительных ресурсов или без признания того, что они несут дополнительную нагрузку. В число дополнительных требований входят необходимость готовить публикации, приносить доход, часто за основную деятельность, и осуществлять руководство соискателями степени доктора философии в условиях, когда высшие учебные заведения все в большей степени заставляют рассматривать студентов как «клиентуру». Эти дополнительные требования не отменяют традиционных и, как правило, не предусматривают дополнительной оплаты. Мы считаем, что такая тенденция наносит необратимый ущерб высшему образованию, качеству программ обучения и результатов научных исследований.

Отсутствие в Болонском процессе вопросов, относящихся к условиям занятости профессорско-преподавательского состава, можно, несомненно, объяснить тем фактом, что данная группа и представляющие ее союзы до сих пор не включены в рассмотрение. Чтобы рассмотрение проблем, обсуждаемых в рамках Болонского процесса (качество и аккредитация, связь между преподаванием и исследованиями, мобильность студентов) и серьезная перестройка в соответствии с болонскими структурами имели смысл, *они должны принимать во внимание оплату труда и условия работы профессорско-преподавательского состава*. Европейские профсоюзы работников высшей школы и исследователей настаивают, чтобы это положение было исправлено незамедлительно в бергенском цикле. Союзы собрали данные о препятствиях, мешающих мобильности и о негативных последствиях увеличения «гибкости», требуемой от профессорско-преподавательских кадров. Все чаще и чаще профессорско-преподавательский состав вынужден заниматься поисками финансирования, исполнять административные функции за счет преподавания и исследовательской работы. В некоторых странах преподавание необоснованно доверяется совместителям и временным работникам. Высокого качества от высших учебных заведений можно ожидать только в том случае, если для их работников будут созданы рабочие условия, приемлемые для академической среды, способствующей новаторству и творчеству. Материалы подготовленного Европейской Комиссией доклада об исследователях показывают, что эти же требования равным образом относятся к исследовательским учреждениям в Европе.

Малая привлекательность академической карьеры в европейских университетах может затруднить достижение целей Болонского процесса или Лиссабонской программы. Европейское высшее образование и научные исследования не решат стоящие перед ними грандиозные задачи, если не смогут привлекать и сохранять высоко-

квалифицированный профессорско-преподавательский штат. Если, например, университеты Северной Америки будут предлагать более высокий статус, лучшие возможности карьерного развития и финансирования исследований, Европа проиграет, несмотря на самую убедительную риторику Болоньи и Лиссабона. Отмечавшаяся последние десятилетия экспансия европейского высшего образования обеспечена благодаря преданности профессорско-преподавательского состава, существенная часть которого в ближайшие десять лет уйдет в отставку. Принимая во внимание динамику населения и растущее значение высшего образования и исследований для «общества знаний», следует принять конкретные меры по обновлению профессии, привлечению и поддержке молодых преподавателей с тем, чтобы сделать реальностью «Европейское пространство высшего образования и исследований». Необходимо улучшать условия труда и карьерные перспективы, что позволило бы привлекать и удерживать преподавателей и исследователей. Результаты проведенного NIFU-STEP исследования «Инновации, исследования и образование» (Норвегия) показывают, что:

- участие и влияние профсоюзов преподавателей в Болонском процессе в разных странах различно. Вовлечение профсоюзов на национальном уровне положительно влияет на реализацию положений Болонского процесса;
- реализация Болонского процесса сделала приоритетным развитие новых программ обучения и образования, которые оставляют профессорско-преподавательскому составу меньше времени для исследовательской работы, в меньшей мере регламентируют их рабочее время. Отмечается сокращение времени на занятия собственными исследованиями. (Можно, однако, привести аргументы, что Болонский процесс лишь усилил уже существующие тенденции).

#### 14. Заключение

Союзы работников высшей школы и исследователей в Европе принимают и поддерживают Болонский процесс как средство защиты и улучшения высшего образования и научных исследований в европейском регионе, как средство увеличения прозрачности и мобильности. Мы полагаем, что Болонский процесс признает место высшего образования в общественном достоянии. Мы приветствуем особое *внимание к качеству, но утверждаем*, что поддержание качества и тем более его *повышение потребует увеличения государственных инвестиций в систему и в ее кадры.*

Мы придаем большое значение проблеме представительства. Профессорско-преподавательский состав и исследователи являются основной опорой высшего образования и исследовательского сообщества, которые должны быть вовлечены в Болонский процесс через свои представительские организации. Профессиональные союзы профессорско-преподавательского состава и исследователей уверены, что их

роль выходит за рамки концепции «социального диалога». Их деятельность должна охватывать широкий круг профессиональных вопросов, касающихся качества, доступности, ответственности перед обществом, условий работы, ценностей государственного сектора, которые определяют место университета в современном обществе.



## **IX. «СОТРУДНИЧЕСТВО АККРЕДИТАЦИОННЫХ КОМИТЕ- ТОВ/АГЕНТСТВ»**

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ  
АККРЕДИТАЦИОННЫХ КОМИТЕТОВ/АГЕНТСТВ СТРАН-  
УЧАСТНИЦ СЕМИНАРА,  
ВАРШАВА, ПОЛЬША, 14–16 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА**

*Recommendations of Representatives of Accreditation  
Committees/Agencies from Countries Which Participated in Seminar  
on «Cooperation between Accreditation Committees/Agencies».  
Warsaw, Poland, February 14–16, 2005*

1. Взаимное признание образования и дипломов должно поддерживаться сотрудничеством систем обеспечения качества. Необходимо всячески способствовать взаимному признанию решений по аккредитации.
2. В качестве необходимого условия достижения согласия между странами-участницами Болонского процесса должны быть обеспечены:
  - регулярный обмен информацией в системах образования и аккредитации;
  - взаимные посещения, совместная подготовка экспертов;
  - стимулирование взаимных механизмов признания;
  - поддержка сходных элементов в системах высшего образования.
3. Национальная система аккредитации должна применяться ко всем высшим учебным заведениям, учрежденным в стране. Преимуществом должны пользоваться аккредитационные комитеты или агентства, созданные или признанные в соответствии с законом данного государства. Высшее учебное заведение может обратиться за аккредитацией к аккредитующему органу за пределами страны. Внешнее обеспечение качества может быть принято и признано, если внешний орган аккредитации признается национальными органами власти.



**Х. «МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ  
В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 2010»  
МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕМИНАР,  
БАД ХОННЕФ, 17–18 МАРТА 2005 ГОДА**

*Bologna Seminar on «Student Mobility  
in the European Higher Education Area 2010».  
Bad Honnef, March 17–18, 2005*

**Выводы и рекомендации – краткое резюме<sup>1</sup>**

В рамках проекта SOCRATES/TEMPUS Германская служба академических обменов (DAAD) при финансовой поддержке Федерального министерства образования и исследований Германии организовала Болонский семинар «Мобильность студентов в Европейском пространстве высшего образования 2010». Около 200 представителей Европейской Комиссии, министерств, национальных агентств SOCRATES и TEMPUS, высших учебных заведений и студенческих организаций из 34 стран, подписавших (и планирующих подписать) Болонскую декларацию, собрались 17–18 марта 2005 года в Бад Хоннефе (Германия) с тем, чтобы обсудить перспективы дальнейшего развития мобильности европейских студентов в условиях Болонского процесса.

Участники конференции считают необходимым предложить следующие рекомендации, направленные на увеличение числа мобильных студентов и совершенствование процесса мобильности:

1. Студенческая мобильность остается одним из важнейших факторов Болонского процесса. Будучи ценностью сама по себе, мобильность кроме того служит всеобъемлющей мерой обеспечения качества для новых и перестраиваемых программ обучения.

---

<sup>1</sup> Резюме основано на материалах доклада «Десять наблюдений и рекомендаций», подготовленного Йохеном Хеллманом и Кортни Пельтцер-Хенике, Университет Гамбурга.

2. Мобильность студентов следует рассматривать с учетом программ, осуществляемых вне и помимо сети ERASMUS.
3. В связи с этим мы должны признать, что количественные показатели мобильности должны включать другие схемы и программы свободного передвижения с тем, чтобы в полной мере выявить тенденции мобильности.
4. Участники конференции признают наличие четырех основных препятствий к мобильности:
  - отсутствие прозрачности и совместимости между системами высшего образования;
  - финансовые и технические проблемы (недостаточность стипендий и грантов, проблемы с размещением, неудовлетворительность инфраструктуры);
  - языковая проблема. Плохо ли, хорошо ли, но английский язык продолжает выполнять важную роль как лингва-франка в международных программах;
  - отсутствие национальных и институциональных стратегий мобильности. «Культура мобильности» в некоторых странах и учебных заведениях пока не нашла своего окончательного воплощения.
5. Неоднократно акцентировались важность трудоустраиваемости и ее связь с мобильностью. В некоторых странах необходимо ввести этот новый подход.
6. Участники отметили преобладание двух моделей с точки зрения двухуровневых систем обучения:
  - страновая модель (3+2 или 4+1 или другая);
  - институциональная модель (выбирается высшим учебным заведением, а не страной).
7. ***По мнению многих участников, трехгодичные бакалаврские и годичные магистерские программы представляют угрозу для расширения мобильности студентов.*** Более короткий период обучения и акцент на постоянное оценивание мешают реализации более длительных единиц.
8. Для решения этой проблемы предложен ряд возможных подходов:
  - совершенствование академического признания;
  - разработка большего числа совместных программ;
  - создание международных программ по получению степени с элементами мобильности (обязательной для некоторых предметных областей), если совместная степень невозможна;



- введение краткосрочных периодов обучения за рубежом (летние школы, интегрированная интернатура и т.д.)
  - Бакалаврские программы должны рассматриваться как 180-кредитные программы, а не трехгодичные. Это позволит лучше согласовать индивидуальные периоды мобильности и планы.
9. Возможностью реализовать компоненты мобильности нужно пользоваться именно сейчас, поскольку новая динамическая реформа программ обучения, подобная Болонской, в ближайшем будущем вряд ли возможна.
10. И, наконец, необходимо обратить особое внимание на гибкость и индивидуальные особенности в достижении совместных Болонских целей.

### **Выводы для Бергенского коммюнике**

Участники конференции рекомендуют европейским министрам, ответственным за высшее образование, в Бергенском коммюнике сделать особый акцент на важность международной мобильности студентов и побуждать высшие учебные заведения к тому, чтобы разрабатываемые ими бакалаврские и магистерские программы предусматривали периоды обучения за рубежом.

## **XI. «ESIB – НАЦИОНАЛЬНЫЕ СОЮЗЫ СТУДЕНТОВ В ЕВРОПЕ»**

**ЛЮКСЕМБУРГСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ СТУДЕНТОВ,  
ПРЕДСТАВЛЕНА НА 9 ЕВРОПЕЙСКОМ СЪЕЗДЕ  
СТУДЕНТОВ,  
ЛЮКСЕМБУРГ, МАРТ 2005 ГОДА**

*«ESIB – The National Unions of Students in Europe».  
Luxembourg Student Declaration,  
presented at the 9<sup>th</sup> European Student Convention,  
Luxembourg, March 2005*

### **Преамбула**

Организация ESIB – Национальные Союзы студентов в Европе – существует с 1982 года и всячески отстаивает социальные, культурные, политические и экономические интересы студентов в Европе у лиц, принимающих решения, и партнеров на национальном, европейском и международном уровне. В настоящее время ESIB насчитывает *50 членов из 36 стран* и таким образом представляет более *11 миллионов человек* в Европе. ESIB активно участвовал и продолжает участвовать в построении Европейского пространства высшего образования.

Мы, представители студенчества Европы, собрались в Люксембурге *17–21 марта 2005 года на 9 Съезд студентов*. Принимая во внимание политику ESIB и задумываясь о будущем Болонского процесса сейчас, когда мы находимся в *середине* пути, подчеркиваем следующее:

### **Введение**

Болонский процесс оказался мощнейшим катализатором перемен в европейском высшем образовании. Многие страны полностью изменили свои системы высшего образования, чтобы достичь целей, поставленных Болонской декларацией и последующими коммюнике в Праге и в Берлине.

ESIB видит в *Болонском процессе* важнейший инструмент для построения интегрированного континента. Только качественное образование для всех позволит Европе достичь тех грандиозных целей 21 века, которые были поставлены на различных форумах.

Меры, вырабатываемые министрами, имеют смысл, только если они принимаются совместно. Болонские реформы, *которые осуществляются «выборочно» и означают разное для разных стран, были бы бессмысленны.* Необходим баланс между разнообразием и общностью в действиях. Мы полагаем, что некоторые обязательства стран-участниц не получили должного внимания, и теперь на них необходимо сконцентрироваться.

***Упор на конкурентоспособность Европейского пространства высшего образования на мировой арене интенсифицирует утечку мозгов и ускоряет процесс превращения высшего образования в товар; ESIB решительно выступает против этих тенденций.*** Обеспечивая все большую привлекательность ЕНЕА, необходимо следовать принципу устойчивого развития и сотрудничества с другими регионами мира.

Мы подчеркиваем, что *Болонский процесс не должен неправомочно использоваться для проведения других реформ (введение новых механизмов отбора, сокращение бюджета и т.д.).* Никакие европейские структуры не должны использоваться в качестве замены Болонскому процессу для проведения реформ, которые не вписываются в Болонский процесс или имеют *различные с ним политические цели.*

### **Прогресс и действия**

На своей встрече в Берлине министры инициировали процесс промежуточного критического анализа трех приоритетных направлений – структуры степеней, обеспечения качества, признания степеней и периодов обучения. Основываясь на исследовании, проведенном ESIB, мы хотим остановиться на мнении студентов о достижениях и проблемах, связанных с воплощением в жизнь этих трех приоритетов.

### **Структура степеней**

Одна из целей Болонского процесса и условие введения двухциклового системы степеней – бóльшая гибкость в обучении. Общая *ситуация в странах Болонского процесса* заставляет нас сделать вывод, что, существующие ныне ***финансовые препятствия и отбор при доступе к высшим циклам ставят барьеры между циклами, мешают свободным и гибким траекториям обучения.***

Успешное завершение первого цикла должно открывать доступ ко второму. ***ESIB возражает против любого механизма дополнительного отбора, будь то специальные вступительные экзамены или численные ограничения (numerus***

*clauses*). Обучение по программам обоих циклов должно быть бесплатным. Степени и первого, и второго цикла обладают своей собственной ценностью, поскольку отвечают различным и иногда взаимодополняющим потребностям. Нет «нормальной» степени. *Обе степени* должны одинаково *цениться*, и студенты должны сами выбирать, продолжить им обучение или завершить его после первого цикла.

### **Обеспечение качества**

Хотя мы видим прогресс в реализации систем обеспечения качества в некоторых странах-участницах Болонского процесса, мы не удовлетворены недостаточным участием в этом деле студентов. Исследование *ESIB* ясно показывает, что в подавляющем большинстве стран студенты лишь частично вовлечены во внутреннее и внешнее обеспечение качества. Как полноправные партнеры в высшем образовании, студенты должны участвовать во всех аспектах деятельности по обеспечению качества, интересоваться всеми ее уровнями.

Мы поддерживаем введение *системы экспертной оценки для агентств обеспечения качества*, которая должна установить, какие из этих агентств отвечают установленным стандартам качества, а какие – нет. Должно быть, однако, ясно, что экспертные оценки и *внесение агентств в Европейский регистр* могут считаться независимыми и заслуживающими доверия, если они осуществляются под контролем и при участии основных заинтересованных сторон высшего образования, а именно, представителей высших учебных заведений, агентств обеспечения качества, правительства и студентов.

### **Признание степеней и периодов обучения**

С большой озабоченностью мы отмечаем, что на значительной части Европейского пространства высшего образования Лиссабонская конвенция о признании до сих пор должным образом не выполняется. Мы прилагаем все усилия, чтобы *принципы Лиссабонской конвенции о признании были включены в национальные законодательства и применялись в национальной и институциональной практике признания*.

Высшими учебными заведениями разработано широкое разнообразие Приложений к диплому. В большинстве случаев эти приложения не отвечают требованиям, которые установлены для базовых элементов Приложения в рамках Болонского процесса. Мы хотим еще раз подчеркнуть, что Приложение к диплому должно выдаваться автоматически без запроса студентов и бесплатно. Приложение к диплому печатается на языке страны выдавшего его вуза и еще на одном широко распространенном европейском языке.

## Путь вперед

### *Социальное измерение как приоритет*

В Пражском и Берлинском коммюнике социальному измерению ЕПВО придается особое значение. Для студентов данный аспект Европейского пространства высшего образования имеет первостепенную важность, поскольку только надлежащие условия учебы и быта для всех студентов позволят им в полной мере воспользоваться тем улучшением высшего образования, которое может обеспечить Болонский процесс. Это означает равенство доступа к обучению и равные возможности его завершения. И это необходимо не просто сформулировать в коммюнике, а всерьез учитывать в ходе проведения реальных реформ.

Принимая это во внимание, мы подчеркиваем, что:

- **Национальные схемы поддержки студентов должны быть достаточными, чтобы покрывать затраты студентов на жизнь.** *ESIB* также подчеркивает, что наиболее предпочтительной формой финансовой поддержкой являются *гранты*.
- Важно, чтобы системы финансирования учебы были переносимыми для обеспечения мобильности и не зависели от доходов родителей.
- Обоснованная система социальной поддержки для всех студентов, охватывающая проживание, медицинское обслуживание, питание, услуги консультирования и другие социальные услуги, должна надлежащим образом реализовываться и совершенствоваться с тем, чтобы гарантировать социальное благополучие студентов.
- Студенты должны привлекаться к разработке этих систем и управлению ими, поскольку они лучше других знают свои потребности.

Мы понимаем социальное измерение как общую цель Болонского процесса. Оно должно стать неотъемлемой частью всех других его целей. Поскольку социальное измерение не было реализовано в должной степени, мы настаиваем на том, чтобы оно:

- стало приоритетом после Бергенской конференции;
- было частью процесса критического анализа.

### **Устранение всех остающихся препятствий на пути к мобильности**

Одна из основных задач Болонского процесса – содействовать мобильности студентов. И хотя произведены некоторые структурные изменения, устраняющие препятствия к мобильности, многие из этих препятствий все еще остаются.

Мы полагаем, что пришло время для устранения одной из наиболее серьезных помех – *недостаточного финансирования мобильности*.

Мы хотим, чтобы мобильность стала доступной всем студентам без какой-либо избирательности. В *Европейском пространстве высшего образования мобильность студентов должна стать правом, а не оставаться привилегией.*

Важность этой проблемы возрастает в связи с дальнейшей интеграцией на континенте, увеличением числа и разнообразия стран, участвующих в Болонском процессе. У студентов складывается впечатление, что мобильность предназначается только для лучших или наиболее финансово обеспеченных.

Мы призываем министров, которые встретятся в Бергене, принять следующие меры:

- учредить европейский фонд мобильности. Это позволит рассмотреть финансовые препятствия на пути к мобильности и предложить следующей Конференции министров конкретные действия;
- облегчить или отменить получение визы и разрешения на проживание для мобильных студентов, поскольку визовые проблемы и проблемы проживания до сих пор ограничивают перемещение студентов между различными странами Европейского пространства высшего образования;
- обеспечить сравнимые данные о социально-экономическом положении студентов в странах-участницах Болонского процесса.

#### ***Сотрудничество между различными департаментами министерства***

В целом мы считаем, что для превращения ЕПВО в реальную действительность для всех студентов в Европе усилий лишь одних деятелей высшей школы недостаточно. Мы призываем министров, ответственных за высшее образование, продумать возможность более согласованного привлечения к работе коллег от других департаментов. *Реформы высшего образования должны стать частью единой политики правительства и не ограничиваться формальными обязанностями в рамках компетенции.*

#### ***Роль студентов***

Наконец, мы вновь подтверждаем, что студенты, как компетентные, активные и творческие партнеры, должны стать одной из движущих сил перемен в области высшего образования. Участие студентов в Болонском процессе на всех уровнях (европейском, национальном, региональном и местном) – одно из ключевых условий его успеха: только привлечение студентов к деятельности на всех уровнях позволит воплотить цели Болонского процесса в жизнь наиболее эффективно и с удовлетворительными результатами для каждого.

ESIB – Национальные Союзы студентов в Европе, как представитель студентов на европейском уровне, считают своим долгом конструктивно участвовать в деятельности, связанной с Болонским процессом, и в дискуссиях о его будущем.

ESIB – Национальные Союзы студентов в Европе – считают своей обязанностью и дальше представлять и продвигать точку зрения студенчества на европейском уровне.

## **XII. «ТЕНДЕНЦИИ IV: ЕВРОПЕЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ НА ПУТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ БО- ЛОНСКИХ РЕФОРМ»**

**«TRENDS IV: EUROPEAN UNIVERSITIES  
IMPLEMENTING BOLOGNA»**

*Сибилла Райхерт (Sybille Reichert)  
Кристиан Таух (Christian Tauch)*

### **Резюме**

**1. Тенденции IV: Осуществление Болонских реформ университетами:** Доклад «Тенденции IV» является итогом обширного полевого исследования, в ходе которого состоялось посещение 62 университетов (в широком смысле этого термина) с целью сбора информации. Хотя приводимые в докладе данные имеют качественный характер и не обеспечивают статистической достоверности, «Тенденции IV» дают всеохватывающую и новейшую картину хода Болонских реформ в университетах Европы.

**2. Восприятие реформ:** Полученные данные об отношении к реформам в университетах разительно отличаются от тех мнений, которые были выражены руководителями вузов в анкетном опросе «Тенденций III» всего два года назад. В университетах ныне широко признается необходимость реформ. Действительно, многие учебные заведения предприняли серьезные усилия для «освоения» процесса реформ, включив вопросы Болоньи в свою стратегию и действия. Во многих случаях реформы воспринимаются как возможность обратиться к решению давно назревших проблем. Преобладающее ощущение от инспекционных посещений – действующие субъекты высших учебных заведений готовы с энергией и убежденностью рассматривать и решать проблемы реформирования.



**3. Условия для проведения реформ:** Раздающаяся из университетов критика реформ направлена не на их цель – в том, что перемены необходимы, все единодушны – а скорее, на ту степень, в какой реформы поддерживаются или не поддерживаются. Часто осуществлению реформ препятствует отсутствие необходимой институциональной автономии для принятия ключевых решений или нехватка у университетов дополнительных финансовых ресурсов для структурной перестройки и решения новых задач, порождаемых реформами. Важную роль в реформировании играет руководство университетов: там, где руководители обеспечивают серьезную и действенную поддержку процесса, *оставляя достаточно пространства для внутренних дискуссий*, реформирование идет более гладко.

**4. Введение трех циклов:** Достигнут заметный прогресс во введении трехцикловых структур в Европе. Тем не менее, сегодня, спустя пять лет после подписания Болонской декларации, структурные реформы в некоторых странах все еще наталкиваются на определенные законодательные препятствия. В то же время во многих вузах процесс в самом разгаре. Структурные изменения должны сочетаться с надлежащей перестройкой программ, хотя часто это не выполняется. Имеет место некоторая путаница относительно целей степени первого цикла (он многими ошибочно рассматривается как сжатая версия прежних программ с длинным циклом обучения). Во многих случаях учебные заведения и преподаватели не располагали достаточным временем, чтобы рассмотреть реформы всесторонним образом и воспользоваться теми возможностями, которые открывает реструктуризация учебных программ.

**5. Последствия структурных реформ:** Довольно часто Болонский процесс по-прежнему воспринимается как главным образом процесс гармонизации степеней. «Тенденции IV» показывают, что несмотря на достигнутые успехи переход к понятной трехцикловой системе во всей Европе представляет собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах. Изменение продолжительности обучения описывается достаточно легко, однако, чтобы оценить значение и последствия этих изменений требуется гораздо более сложный анализ: например, принятие новых квалификаций первого цикла в обществе; степень, в какой эти новые квалификации отвечают потребностям рынка труда; значение педагогического сдвига к студентоцентрированному обучению.

**6. Трудоустраиваемость выпускников первого цикла:** В большинстве проинспектированных вузов высказывалась озабоченность по поводу возможностей трудоустройства выпускников первого цикла. Действительно, в странах, отказывающихся от длинного первого цикла, многие преподаватели пока не испытывают пол-

ного доверия к новым квалификациям первого цикла и часто рекомендуют своим студентам оставаться в высшей школе до окончания второго цикла. С другой стороны, в тех странах, где структурные реформы начались раньше, вузы отмечают гораздо меньше проблем с принятием рынком труда выпускников первого цикла. По мнению этих вузов, страны, испытывающие трудности в данной сфере, возможно, просто находятся в самом начале переходного периода. Имеют место, однако, существенные различия между дисциплинами (специальностями). Полученные данные свидетельствуют о необходимости общественных дебатов по реформам и позволяют сделать вывод, что государственные органы запаздывают с включением квалификаций первого цикла в свои структуры профессий. Важную роль играют и профессиональные органы – особенно в регулируемых профессиях. В докладе приводятся примеры областей, где профессиональные органы поддерживают новые программы, и областей, где они ставят серьезные препятствия. Между тем многие вузы и сами не учитывают потребности местных, региональных, национальных и международных работодателей при разработке новых программ обучения.

**7. Совершенствование качества:** Результаты исследования показывают, что университеты все в большей степени осознают важность улучшения качества их деятельности. Это находит свое отражение в целой совокупности процессов, намного более широких, чем формальные и обязательные отклики на требования внешнего обеспечения качества. Не вызывает сомнений необходимость активного сотрудничества между вузами и иными органами обеспечения качества, однако «Тенденции IV» указывают на ряд других факторов, например, участие в процессе студентов, что самым непосредственным образом влияет на улучшение качества. Есть убедительные свидетельства того, что успехи в улучшении качества в вузе напрямую зависят от степени институциональной автономии. Больше всего внутренних процессов, связанных с качеством, наблюдается в вузах, обладающих максимальной функциональной автономией.

**8. Признание квалификаций:** Высокое качество обучения рассматривается как один из ключей к автоматическому признанию квалификаций в Европе. Инспекционные посещения показали существенный прогресс в части признания, однако предстоит сделать еще многое, чтобы обеспечить систематическое использование широко одобренных инструментов прозрачности, в частности, ECTS и Приложения к диплому. Реализуя положения Берлинского коммюнике, все посещенные страны вводят Приложение к диплому. При этом в дополнение к техническим проблемам нерешенной остается проблема предоставления четких сведений о результатах обучения. ECTS широко используется для целей «перемещения студентов» и в целом работает хорошо. Несмотря на это, ECTS все еще нередко воспринимается как инст-

румент перевода национальных систем на некоторый общеевропейский язык, а не как основная характеристика конструкции программы. Таким образом, дальнейшие действия, направленные на то, чтобы сделать эти инструменты общеупотребимыми для всех вузов Европы, остаются приоритетными.

**9. Связь между высшим образованием и научными исследованиями:** Что касается образовательной и исследовательской миссий, то возлагаемые на вузы и отдельных преподавателей обязанности буквально тянут их в разные стороны. По словам многих представителей профессорско-преподавательского состава, необходимость сосредоточиться на реструктуризации существующих и разработке новых учебных программ, дополнительное консультирование и переход к более гибкому, студентоцентрированному обучению – приводят к тому, что у преподавателей остается все меньше времени на исследовательскую деятельность. Это – особая причина для беспокойства в свете того, что на европейском уровне все отчетливее осознается необходимость повышения привлекательности исследовательской карьеры и важность соединения высшего образования с научными исследованиями. В настоящий момент имеется слишком мало примеров превращения данных рассуждений в конкретные действия и приоритеты высших учебных заведений.

### **Выводы**

10. *«Тенденции IV» показывают, что реформы и новаторство стали реальностью и единственной серьезной альтернативой для многих университетов. Характер и успех этих сложных процессов зависят от сочетания многих факторов. Для успеха реформ необходимо, чтобы общество лучше понимало, что текущий период характеризуется серьезным культурным сдвигом, меняющим устоявшиеся представления о высшем образовании, и что для устойчивого осуществления реформ требуются время и поддержка. Правительства должны осознать, что достижение целей нельзя обеспечить простым изменением законодательства. Вузам в качестве основного условия успешности реформ необходима более широкая функциональная автономия. Расширение автономии означает укрепление управляющих структур, вузовского руководства и внутреннего менеджмента. Необходимо решить проблему финансирования реформ, а вместе с ней и более широкую проблему инвестиций в высшее образование для удовлетворения потребностей развивающихся в Европе обществ знания. В конце концов, сила Европы – в разработке такого высшего образования, которое отвечает потребностям общества и поддерживается государством, осуществляющим долгосрочное и непрерывающееся его финансирование.*

### *Список сокращений*

АРЕЛ – Аккредитация предыдущего основанного на практике обучения

APL	– Аккредитация предыдущего обучения
ECTS	– Европейская система переноса кредитов
EHEA	– Европейское пространство высшего образования
ENIC	– Европейская сеть информационных центров
ERA	– Европейское исследовательское пространство
EUA	– Европейская ассоциация университетов
HEI	– Высшее учебное заведение
LLL	– Обучение в течение всей жизни
NARIC	– Национальные информационные центры академического признания
QA	– Обеспечение качества

## 1. ВВЕДЕНИЕ

### 1.1. Введение

Болонская декларация 1999 года инициировала наиболее радикальные за последние десятилетия реформы европейского высшего образования. Широкий размах процесса можно объяснить как масштабом самих реформ на европейском, национальном и институциональном уровнях, так и растущим числом стран, которые привержены идее создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) к 2010 году: ныне в процессе участвует 40 стран, присоединение еще ряда стран ожидается на очередной встрече министров. Сегодняшняя встреча европейских министров образования в Бергене происходит на середине пути длиной в 10 лет. Это идеальный повод для размышлений о способах осуществления болонских реформ вузами Европы, для оценки достигнутых успехов и нерешенных проблем.

Доклады, объединенные названием *Тенденции*, которые готовятся к проходящим раз в два года встречам министров – это вклад Европейской ассоциации университетов (EUA) в анализ изменений в ландшафте европейского высшего образования, произошедших после подписания Болонской декларации. Данная работа составляет важную часть той функции, которую выполняет EUA в формировании и развитии Европейского пространства высшего образования.

За прошедшие годы изменились методы и диапазон рассматриваемых в докладе *Тенденции* вопросов. Это ответ на эволюцию Болонского процесса и изменения приоритетности проблем. Основная цель доклада *Тенденции IV* – пролить некоторый свет на условия, проблемы, вызовы и достижения, с которыми встречаются вузы Европы на пути реализации болонских реформ. В нем сохраняется институциональный

фокус, предложенный два года назад в предыдущем исследовании *Тенденции 2003: Движение к Европейскому пространству высшего образования* (широко известно как «*Тенденции III*»). Принявший эстафету от доклада *Тенденции III*, посвященного главным образом ожиданиям, суждениям и основным проблемам, которые вузы связывают с целями и линиями действия болонских реформ, доклад *Тенденции IV* сосредоточен на глубоком анализе этих проблем на более продвинутой стадии реформирования. В частности, в настоящем докладе анализируется то, каким образом учебные заведения откликаются на Болонский процесс, рассматривается его влияние на общественно-институциональное развитие. Кроме того, в докладе исследуются уровень осведомленности о происходящих изменениях и масштабы их поддержки различными представителями академического сообщества европейской высшей школы.

Доклад *Тенденции* дает возможность членам EUA получить новейшую информацию о переменах, происходящих в вузах Европы в ходе коллективного процесса реформ, и ориентировать последующую деятельность EUA в направлении, которое отвечает важнейшим потребностям ее членов.

## 1.2. Методология

Основным источником информации для *Тенденций IV* стали 62 инспекционных посещения вузов в 29 странах Европы (см. Приложение 1). Посещения продолжались от 1 до 1,5 дней и проводились командой международных экспертов, хорошо знакомых с европейской политикой и институциональными процессами и владеющих иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять инспектирование на этом языке. Заслугой экспертов является коллективный вклад в разработку методологии проекта. Поддержку международным экспертам оказывал национальный эксперт, назначенный национальной конференцией ректоров страны. Задача этого эксперта – предоставить подробные сведения о национальных условиях и дебатах, контекстуализирующие информацию об осуществлении реформ в вузах (см. Приложение 2). Кроме того, инспекционные посещения вузов дополнялись анкетами от соответствующих национальных конференций ректоров, что позволяло получить добавочные сведения о новейшем национальном законодательстве и о ситуации с различными болонскими линиями действия (Приложения 3 и 4).

Инспекционные посещения осуществлялись исследователями, которые проводили небольшие интервью с различными группами внутри вуза: от его руководителей (ректора и проректоров), деканов, профессорско-преподавательского состава, младшего персонала до докторантов, студентов и администраторов. Всем представителям вузов задавались вопросы по общей схеме (см. Приложение 5). Чтобы обеспечить совместимость с анализом «среднесрочных приоритетов», определенных в Берлинском коммюнике, вопросы касались внедрения двухцикловых структур, мер по

признанию и процессов обеспечения качества. Кроме того, EUA решила исследовать отношение к Болонскому процессу и информированность о нем внутри вузов, а также рассмотреть вопросы, связанные с исследованиями и исследовательской подготовкой, с тем, чтобы выявить связь между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством. Каждой из этих тем посвящается отдельная глава настоящего документа. В заключительной главе рассматриваются факторы, способствующие успеху реформ, и те системные вызовы, которые возникают в процессе ее реализации.

Решение о посещении той или иной страны определялось требованиями исследования. Ограниченность бюджета *Тенденций IV*, половина которого финансировалась самой EUA, исключала возможность многократных посещений всех 40 стран-участниц Болонского процесса. В условиях необходимости ограничить общее число посещаемых стран было решено исключить те из них, где имеется только один университет, а именно Кипр, Исландию, Лихтенштейн, Люксембург и Мальту, поскольку представлялось более ценным изучить ситуацию в национальном контексте, позволяющем сравнить несколько вузов. Кроме того, по мнению EUA, пока слишком рано оценивать прогресс, достигнутый вузами в странах, подписавших Болонскую декларацию лишь в Берлине: в Албании, Андорре, Боснии и Герцеговине, Ватикане, Сербии и Черногории, бывшей югославской республике Македонии и России<sup>1</sup>.

При отборе учебных заведений для инспекционного посещения преследовалась цель получить теоретическую выборку вузов различного типа (университеты и не университеты, общеобразовательные и более специализированные, столичные и региональные, исследовательские и ориентированные на учебу), которые были бы примерно сопоставимы по минимальному размеру студенческого контингента, профилю, уровню предлагаемых степеней и имели бы координатора по Болонскому процессу (где возможно). Источником такой информации стали ответы на анкету исследования *Тенденции III*. Просьба выбрать соответствующие вузы была направлена национальным конференциям ректоров, в которые входят члены EUA. В итоге было отобрано 48 вузов. Выраженное вузами желание участвовать в проекте, безусловно, могло вести к некоторой необъективности. В свою очередь факт «отбора» для проекта также мог способствовать предвзятому отношению. Поэтому вузы в выборке оказались более расположенными к реформам и сильнее продвинувшимися в их осуществлении, чем в среднем вузы по стране. Такая необъективность была признана до-

---

<sup>1</sup> EUA обладает исчерпывающими сведениями по многим балканским странам, полученными за последние несколько лет при оценивании вузов. Например, обследования вузов были проведены в Сербии и Черногории (2003/4), Боснии и Герцеговине (2004) и в Македонии (2004/5). Стоящие перед регионом специфические проблемы заставляют уделять особое внимание процессу Болонских реформ в их тесной связи с политическими преобразованиями и перестройкой систем высшего образования в бывших югославских республиках. EUA приняла решение изучить проблемы этого региона вне рамок данного проекта.

пустимой, поскольку цель исследования – выявить имеющиеся проблемы и оценить характер и качество проводимых реформ в свете институционального развития и самосовершенствования, а не измерить, насколько далеко вузы продвинулись по пути реформ.

Щедрым вкладом Коимбрской группы в проект *Тенденции IV* стал опрос входящих в ее сеть вузов, проведенный с использованием тех же методологий и вопросов. Вузы Коимбрской группы ввели в анкетный опрос внешнюю перспективу и добавили в выборку еще 14 учебных заведений, доведя общее число вузов-участников проекта до 62. Поскольку вузы Коимбрской группы – это мультидисциплинарные исследовательские университеты с международной ориентацией, такой тип учебных заведений оказался представленным в исследуемой выборке с избыточностью.

Последнее замечание касается очень жестких временных рамок проекта, начатого в июне 2004 года и завершившегося на Совещании высших учебных заведений EUA в Глазго в апреле 2005 года. EUA должна была в кратчайшие сроки найти квалифицированных исследователей. С учетом этого обстоятельства, а также академических календарей и летних каникул инспекционные посещения не могли начаться ранее октября 2004 года. В итоге авторы получили чуть более двух месяцев для анализа отчетов вузов и сведения полученных данных воедино. Таким образом, в настоящем докладе рассматриваются ключевые факты, но не все многообразие собранных данных. Вся информация и выводы, полученные в ходе настоящего исследования, будут изучаться и анализироваться в процессе дальнейшей работы.

## **2. ДВУХЦИКЛОВАЯ СТРУКТУРА СТЕПЕНЕЙ (КРИСТИАН ТАУХ)**

***Структура степеней: Принятие системы, существенным образом базирующейся на двух основных циклах***

*Все министры принимают на себя обязательство начать внедрение двухциклового системы к 2005 году.*

*Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также обязуются разработать всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Степени первого цикла должны обеспечивать доступ, как это определено Лиссабонской конвенцией по признанию, к программам второго цикла. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре.*

### *Берлинское коммюнике*

Создание системы легко понимаемых и сравнимых степеней является центральной – а для многих наиболее важной – задачей Болонского процесса. Однако опыт, полученный начиная с 1999 года, показывает, что введение двух или трех уровней оставляет достаточно пространства для различных и порой противоречивых интерпретаций, касающихся продолжительности и ориентации программ. Во многих странах особенно актуальной остается проблема трудоустройства выпускников трехгодичного бакалавриата. С другой стороны, практически все страны пользуются той уникальной возможностью, которую дает Болонский процесс, чтобы пересмотреть педагогические концепции путем введения студентоцентрированного обучения. По всей Европе вводятся модульные структуры и четко определенные результаты обучения для различных степеней и квалификаций. Подавляющее большинство вузов выражает твердую решимость полностью перестроить сам подход к преподаванию и обучению, не ограничиваясь формальным выполнением правовых обязательств. Незнание многих вузов о структурах квалификаций и их значимости для разработки учебных программ и для признания можно объяснить недостаточно активной деятельностью в этой области в период между Берлином и Бергеном. Две темы – доступ к высшему образованию и продвижение с одного цикла на следующий – становятся предметом особого внимания во многих странах, поскольку вузы стремятся к оптимальному использованию своих ресурсов, уменьшению продолжительности обучения и сужению институциональных профилей. В данной главе рассматривается широкий контекст, в котором осуществляется реформирование.

#### *2.1. Введение двух циклов на национальном уровне*

К настоящему времени почти все страны ввели двухцикловую систему. Лишь в ряде стран вузы еще только ожидают детальных распоряжений правительства, касающихся функционирования системы – продолжительность циклов, ECTS, Приложение к диплому и т.д. К моменту инспекционных посещений в конце 2004 года это относилось только к вузам Португалии, Испании и Швеции. Однако уже в январе 2005 года в Испании и в феврале 2005 года в Португалии были приняты соответствующие правительственные указы. Следует также отметить, что в некоторых странах-участницах Болонского процесса, например, в Великобритании, высшие учебные заведения обладают автономией, позволяющей им проводить структурные изменения, не дожидаясь правительственных распоряжений или реформ законодательства.

Способы и темпы введения новой системы различны. Так, в Венгрии оно началось только в 2005 году, а уже в 2006 станет обязательным. В Хорватии временные рамки столь же жесткие: проведение радикальных изменений запланировано на 2005–2006 учебный год. В Норвегии первый цикл будет полностью введен в 2005 го-



ду после продолжительной стадии подготовки, а к 2007 году старая система будет полностью упразднена. В Финляндии новая система степеней официально будет принята в августе 2005 года после длительного обсуждения на национальном и институциональном уровне. В нескольких странах, где реформа уже завершена, например, в Италии и Нидерландах, правительство проводит или обдумывает некоторые коррективы системы (номенклатура, др.). Эстония находится в особой ситуации перехода от одной двухцикловой системы к другой двухцикловой системе, а именно, от 4+2 к 3+2, и сталкивается с проблемами приемлемости и смешения. Вузы Дании ввели структуры 3+2+3 в 1993 году, однако в настоящее время пересматривают содержание программ и перестраивают учебные планы, что включает консультации с заинтересованными кругами и определение результатов обучения.

Многие учебные заведения подтвердили, что необходимость реформирования и темпы реформ для разных дисциплин (специальностей) и факультетов оцениваются очень по-разному. В одних университетах для гуманитарных дисциплин практически нет проблем с двумя циклами, в других же представляется невозможным сделать что-либо осмысленное на бакалаврском уровне. То же самое верно и для регулируемых профессий, где введению новых структур степеней серьезно способствуют или препятствуют профессиональные органы. В некоторых странах, например в Испании и Финляндии, большую помощь вузам в разработке новых учебных программ оказали предметно-специализированные координационные группы и пилотные проекты на национальном уровне.

В целом, однако **ситуация заметно отличается от ситуации двух- или трех-летней давности**, когда во многих странах не только медицина, но и подготовка преподавателей, инженерия, архитектура, право, теология, изобразительное искусство, психология и некоторые другие дисциплины (специальности) были исключены из двухцикловой системы. Сегодня ограничение в большинстве стран существует, по-видимому, только для медицины (и родственных областей). Но даже и в медицине отмечается четкая тенденция к включению в реформы. Там, где медицина включена или будет включена в реформу – например, в Дании, Швейцарии и Фландрии – продолжительность обучения на степень магистра составляет 180 или даже 240 кредитов ECTS, что для сочетания бакалавр–магистр означает 360–440 кредитов ECTS. С подготовкой преподавателей и некоторыми другими дисциплинами до сих пор возникают отдельные проблемы – в одних контекстах больше, чем в других – и здесь национальные системы экспериментируют с разными решениями.

## *2.2. Отношение вузов к степеням бакалавра и магистра*

В целом, большинство вузов сегодня видят преимущества двухцикловой системы, хотя и могут подвергать критике конкретные аспекты ее реализации.

Многие вузы, особенно в Северной Европе, сообщают о наличии ряда проблем и о преобладании в вузах позитивного отношения. Иногда перестройка учебных структур и программ является частью крупной национальной реформы, такой, например, как Проект реформы качества в Норвегии.

В подавляющем большинстве вузов, проинспектированных для *Тенденций IV*, сотрудники поддерживают основные идеи проблемного обучения и студентоцентрированного подхода, даже если отдельные аспекты процесса реализации и вызывают у них критическое отношение. Некоторые вузы самокритично признают, что введение двух циклов, начатое несколько лет назад, пока в основном привело к структурным изменениям, в то время как проблемы качества только теперь начинают выходить на передний план. Часто, но не всегда, эти вузы заключают свои наблюдения жалобами на жесткие временные рамки, установленные правовыми нормами: слишком много реформ за небольшое время.

Негативное отношение можно отметить лишь в очень немногих вузах, где профессорско-преподавательский состав заявляет, что не видит смысла в реформах, а болонские принципы навязываются им руководством вуза и/или министерством.

В большинстве случаев критика направлена не против двух циклов как таковых, а против условий их внедрения и необходимости дополнительной работы. Так, некоторые вузы в Италии и Венгрии недовольны тем, что им приходится разрабатывать бакалаврские программы без четких указаний министерства по поводу того, какими должны быть программы на степень магистра. Но даже в том случае, когда структурные требования к обоим циклам ясны, задача разумного распределения содержания образования между бакалаврским и магистерским уровнями является очень сложной. В частности, остается открытым вопрос о соотношении общих и специализированных предметов, теоретических и практических занятий. К тому же преподавание в магистратуре часто считается преподавателями более престижным и отвечающим их исследовательским интересам, что нередко приводит к необходимости сложных переговоров на факультетах.

Во многих странах профессорско-преподавательский состав выражает озабоченность негативным эффектом сосредоточенности Болонского процесса на преподавании (в противоположность учению студентов), особенно на бакалаврском уровне. Беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, не оставляют пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередко жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень. Кроме того, огромные временные затраты на реформирование вынуждают многих представителей профессор-

ско-преподавательского состава ограничивать научно-исследовательскую деятельность, что отрицательно отражается на качестве их преподавания.

Важная, хотя и преходящая проблема для вузов – это студенты, оказавшиеся между старой и новой системой: вводятся новые курсы, а прежние исчезают или предлагаются в ином порядке. Вузы пробуют справиться с этой ситуацией, предлагая временные решения, которые, однако, требуют дополнительных затрат времени и финансовых средств. Еще одной преходящей проблемой является имеющийся в некоторых вузах «конфликт поколений»: в то время как более молодые коллеги в целом поддерживают серьезные структурные реформы, у представителей старшего поколения часто отсутствует мотивация к их проведению. Исключением из этой тенденции являются вузы Франции, где реформы реализуются и контролируются более опытными профессорами и преподавателями.

Введение двух циклов, обычно связанное с модуляризацией и ECTS, часто предполагает большой объем дополнительной работы для администрации университетов, например, по адаптации электронного сервиса для студентов к индивидуализированным траекториям обучения. В некоторых странах «Болонья» означает также переход с одного учебного года на два семестра, что имеет разрушительные последствия для расписания экзаменов. В итоге **даже профессорско-преподавательский административный состав, полностью поддерживающий реформы, указывает на необходимость компенсаций, поощрения и дополнительного финансирования** – в противном случае срыв и затягивание работы будут неизбежны.

### 2.3. Степени уровня бакалавра

Дискуссии о продолжительности и смысле программ на уровне бакалавра продолжаются. По-прежнему широко распространено неверное представление, что Болонский процесс во всех случаях «предписывает» структуру 3+2. Действительно, 3+2 – это преобладающая модель в Европейском пространстве высшего образования, даже в странах, где вузы могут выбирать между 3 и 4 годами обучения на степень бакалавра, как в Германии. В большинстве стран трехгодичные бакалавры являются правовой нормой. Лишь немногие страны имеют программы со стандартным сроком обучения четыре года – например, Болгария, Хорватия, Греция, Шотландия и Турция (и неуниверситетский сектор в некоторых странах).

Во многих университетах профессора, реже деканы и иногда руководство по-прежнему выражают серьезные сомнения относительно возможности присуждения после всего лишь трех лет обучения степени, которая была бы достаточной с академической точки зрения и востребованной на рынке труда. Этим критикам «трудоустраиваемость» часто представляется синонимом снижения академических стандартов.

Скептицизм по поводу допустимости трехгодичных бакалавров особенно силен в инженерии, естественных науках и изобразительном искусстве.

В отношении критики трехгодичной степени бакалавра можно сделать три замечания:

- Во-первых, трехгодичная модель была не только одобрена, но и принята во многих странах и по многим дисциплинам. Можно посоветовать критикам поинтересоваться мнением тех вузов и факультетов, которые доказали, что трехгодичные бакалаврские программы действительно могут работать.
- Во-вторых, во многих университетах дискуссия по-прежнему сосредоточена в основном на формальной продолжительности без должного внимания к планируемым результатам. В этих случаях трехгодичные бакалавры могут стать вопросом академической репутации – университеты не хотят присуждать степени такого уровня, который традиционно сохраняется за сектором профессионального или профессионально-технического образования. Некоторые университеты пытаются уладить дело, втиснув содержание традиционных четырех- и даже пятигодичных программ в трехгодичные бакалаврские. В результате студенты не в состоянии освоить программу в установленные сроки, а преподаватели укрепляются в своем убеждении, что за три года нельзя добиться ничего жизнеспособного с академической точки зрения. Корень таких проблем – в непонимании или в игнорировании педагогической переориентации, которая связана с Болонскими реформами и характеризуется терминами «ориентированность на результаты», «студентоцентрированное обучение». В таких учебных заведениях упускается возможность критически пересмотреть и «вычистить» учебные программы. Вовсе не предполагается, что бакалаврские программы должны обеспечивать тот же уровень знаний и навыков, что и традиционные пятилетние программы.
- В-третьих, выражается оправданная озабоченность универсальным подходом («один размер для всех»), который используется во многих национальных законах, вводящих трехгодичные степени бакалавра: представители многих дисциплин убедительно доказывают, что три года – недостаточный срок для передачи знаний и навыков, необходимых для содержательной первой степени. Они хотели бы, чтобы существующие нормы и правила уступили место более широкой автономии вузов в разработке программ на степень. И три с половиной, и четыре года будут полностью отвечать «болонскому консенсусу», при условии, однако, что продолжительность последующих магистерских программ, там, где они предусмотрены, будет сокращена.

Ответы на вопрос о том, какой путь более вероятен для бакалавра – вступление на рынок труда или дальнейшее обучение в магистратуре – существенно различаются между странами. В Великобритании и Ирландии большинство студентов оставляют высшую школу со степенью бакалавра, позднее возвращаясь на магистерскую программу. Вузы в тех странах, где степени уровня бакалавра введены несколько лет на-

зад, например, в Латвии, Литве, Норвегии, Швеции и Турции, заявляют об отсутствии серьезных проблем с принятием этих степеней промышленностью и другими работодателями.

С другой стороны, во многих вузах тех стран, где двухцикловая система только вводится, студенты проявляют недостаточную осведомленность о значении и смысле степени бакалавра («степень для менее способных») и, как правило, «на всякий случай» планируют продолжить обучение в магистратуре. Их часто поддерживают преподаватели, поощряя такую точку зрения. В этих странах работодатели также зачастую плохо осведомлены о назначении и ценности степени бакалавра.

Очень серьезным препятствием к широкому принятию степеней бакалавра является *неспособность многих правительств дать четкий пример ценности бакалавров в плане их трудоустройства на государственную службу*. Таким примером стала бы соответствующая корректировка категорий государственных чиновников и ясные карьерные и финансовые перспективы выпускников со степенью бакалавра.

Страны с бинарными системами (университетский / политехнический секторы) имеют свои специфические проблемы с бакалаврскими степенями: например, в Нидерландах, Латвии и Финляндии делается различие между профессиональными и академическими степенями бакалавра. Обычно предполагается, что обладатели профессиональной степени бакалавра идут на рынок труда, в то время как академические бакалавры в большей мере ориентированы на дальнейшее обучение в магистратуре. В этих странах обучение на профессиональную степень бакалавра может продолжаться четыре года, а на академическую – только три. В странах с бинарной системой университеты иногда обеспокоены конкуренцией политехнического сектора: обладатели степени бакалавра политехнических вузов, имеющие обязательно предусмотренную в программе практическую подготовку, могут оказаться более привлекательными для работодателей, чем бакалавры – выпускники университетов. Некоторые из этих университетов постепенно приходят к выводу, что их бакалаврские степени – это, скорее, формальный шаг или в лучшем случае, платформа для переориентации. Институты политехнического типа, в свою очередь, уверены в том, что их выпускники-бакалавры полностью конкурентоспособны на рынке труда.

Карьерные траектории и трудоустройство выпускников во многих странах так или иначе отслеживаются на национальном уровне, однако проводить подобный мониторинг для бакалавров в ряде стран пока слишком рано. Мониторинговые исследования самих вузов в этой сфере носят случайный характер.

Все еще не стало правилом сотрудничество с миром труда в разработке учебных программ, к чему призывало Берлинское коммюнике. Преподаватели зачастую убеждены в том, что им лучше известно, какие знания и навыки помогут их выпуск-

никам найти работу. Принятие или непринятие степени бакалавра нередко описывается с каким-то фатализмом: «время покажет, будет ли новая степень адекватно воспринята рынком труда». Лишь меньшинство вузов исследует рынок перед открытием новой программы и активно продвигает свои новые степени среди работодателей. Примеры успешного диалога между вузами и ассоциациями работодателей, торговыми палатами есть, например, в Германии, Испании и Великобритании. Они могут стать вдохновляющими для других.

#### *2.4. Степени магистерского уровня*

В ходе ряда конференций и семинаров, проведенных в период между Болоньей и Берлином, в частности в Хельсинки в 2003 году, было достигнуто согласие в отношении продолжительности, функций, и профилей магистерских программ в Европейском пространстве высшего образования. Несмотря на это, по-прежнему отмечается большое многообразие структур программ.

В некоторых странах проблемой остается продолжительность обучения. Наиболее распространенный тип магистерской программы – это требующая от 60 до 120 кредитов ECTS последипломная магистратура на базе бакалаврской программы. Университеты в Бельгии, Нидерландах и Швеции считают свои магистерские программы с 60 кредитами ECTS после бакалавриата со 180 кредитами ECTS слишком короткими и неконкурентоспособными на международном уровне<sup>2</sup>. С другой стороны, университеты в англосаксонских странах рассматривают свои годовичные магистерские программы (часто объемом более 60 кредитов ECTS) как привлекательный элемент образовательных предложений, особенно для неевропейских студентов.

Остаются, однако, и некоторые исключения из этих реформистских тенденций. Традиционные длинные одноцикловые программы, требующие 300 и более кредитов ECTS, продолжают существовать и пользоваться популярностью в некоторых странах (например, в Польше и Венгрии) и по некоторым дисциплинам (особенно по медицине и инженерии). В Бельгии существует феномен постмагистерских программ, для поступления на которые требуется наличие первой степени магистра. В Ирландии и Шотландии имеются примеры перехода к пятигодичным интегрированным магистерским программам, в частности, по сестринскому делу, акушерству, стоматологии, медицине, по естественным наукам и инженерии, в то время как в Великобритании существует модель четырехгодичных интегрированных магистерских программ. Трудно сказать, как эта модель в ее настоящем виде может быть интегрирована в качестве квалификаций второго цикла во всеобъемлющую европейскую структуру квалификаций высшего образования.

---

<sup>2</sup> Если не определено иначе, упоминание Бельгии относится как к фламандской, так и к французской общине.

Отсутствует общеевропейский консенсус по вопросу о том, следует ли систематически дифференцировать магистерские программы на более прикладные/профессиональные и на исследовательские. Вузы таких стран, как Латвия, Франция, Германия и Нидерланды, считают подобную дифференциацию полезной, а вузы Австрии, Бельгии и Польши – нет. В то же время в Великобритании и Ирландии проводится серьезное различие между «преподавательскими» и «исследовательскими» степенями магистра, а система высшего образования Турции предусматривает магистров «с диссертацией» или «без диссертации».

Подавляющее большинство университетских степеней магистра в проинспектированных учебных заведениях обеспечивают доступ к докторским курсам, как это оговаривается в Берлинском коммюнике.

В неуниверситетском/политехническом секторе отмечаются существенные различия между странами. В Австрии и Германии *Fachhochschulen* может предлагать и профессиональные, и исследовательские степени магистра, при этом все они обеспечивают доступ к докторскому курсу на университетском уровне. В Нидерландах аналогичная ситуация с *Hogescholen*, которые реализуют главным образом профессиональные магистерские программы, не получая для них государственного финансирования. В Финляндии пока не принято никакого решения.

Там, где реформа находится на начальном этапе, бакалаврские программы иногда разрабатываются без учета того, что должно преподаваться и быть достигнуто на магистерском уровне (подход «единовременно – один шаг»). Некоторые вузы полностью осознают неадекватность и отрицательные последствия этого подхода, однако не могут разрабатывать магистерские программы без соответствующих директив и указаний министерства по поводу структуры магистерского уровня.

В странах, где программы второго цикла на степень магистра только вводятся или введены недавно, часто отмечается тенденция создавать слишком много программ, потому что «все профессора хотят иметь свои собственные программы». Иногда при этом не прослеживается никакой вузовской стратегии, и вполне вероятно, что многие из этих программ не получают финансирования либо аккредитация (где она требуется). Такие магистерские программы нередко разрабатываются с очень узким фокусом на предшествующую программу бакалавриата для одних и тех же студентов, то есть бакалавр и магистр рассматриваются исключительно как единый последовательный объект.

Это подтверждается тем фактом, что «самостоятельные» магистерские программы, иногда прямо разрабатываемые для привлечения иностранных студентов и, возможно, преподаваемые на английском языке, остаются исключением в большинстве стран и распространены только в Великобритании и Ирландии. Большинство ву-

зов по-прежнему нацеливает на магистерские программы главным образом своих собственных выпускников-бакалавров. Вертикальная мобильность (между бакалавром и магистром или между магистром и доктором) воспринимается некоторыми вузами как потенциальная угроза «утечки мозгов», а не как возможность для их притока.

Многие учебные заведения приветствуют возможность создания магистерских программ на стыке дисциплин и в появляющихся новых областях науки и знания.

В нескольких странах (Греция, Португалия, Испания и Швейцария) студенты выразили опасение, что государственное финансирование магистерского уровня может прекратиться, а плата за новые последипломные программы окажется для них чрезмерной. Обоснованы эти опасения студентов или нет, правительства не смогли, а иногда даже и не пытались их рассеять.

### 2.5. Совместные степени

По заявлениям национальных конференций ректоров, ситуация с юридической возможностью присуждения совместных степеней улучшается. Во многих странах они сегодня разрешены, например, в Австрии, Бельгии, Чешской Республике, Финляндии, Франции, Германии, Греции, Италии, Латвии и Словении. Британские вузы обладают самой широкой автономией в принятии решений об организации совместных программ на степень и в выборе партнеров. В Литве, Нидерландах, Польше и Турции вузы могут присуждать совместные степени, так как в законе они не упоминаются и потому не запрещены. Только в сравнительно небольшой группе стран совместные степени все еще невозможны, например, в Эстонии, Венгрии, Норвегии и Швеции, однако соответствующие поправки к законодательству уже готовятся. В Дании это остается вопросом институциональной автономии; в настоящее время совместные степени правительством не разрешены, если только не будет обоснована крайняя необходимость такой степени в некоторой конкретной области.

Исследование 2003 года *Тенденции III* выявило, что уровень интереса министерств и конференций ректоров к совместным степеням колебался от среднего до низкого. Очевидно, что в большинстве стран ситуация изменилась к лучшему, возможно, благодаря программе *Erasmus Mundus*. Уровень интереса повысился, и в ближайшие годы предложение совместных степеней, вероятно, увеличится. К примеру, Италия рассматривает совместные степени как исключительно важный инструмент интернационализации своей системы высшего образования. Лишь в полудюжине стран уровень интереса к совместным степеням за последние два года не изменился или даже уменьшился.

Однако, несмотря на растущий интерес к совместным степеням, имеется очень мало информации о количестве существующих программ. Точные цифры налицо лишь по нескольким странам: Франции, Германии и Италии.



Одна из самых больших практических проблем с совместными программами – это вопрос обеспечения качества и аккредитации. Международным программам высшего образования нужны специальные формы обеспечения качества, и можно надеяться, что достигнутый на европейском уровне прогресс в согласовании общих принципов и стандартов также облегчит создание соответствующих механизмов аккредитации для программ на совместные степени.

#### 2.6. Реформирование учебных программ: модули

Предостерегающее замечание о достоверности данных по модуляризации представляется обоснованным: модуляризация, в отличие от ECTS или Приложения к диплому, является концепцией, по которой не подготовлено никаких справочных документов (стандартные формы, «основные характеристики», руководство пользователей и т.д.). *Поэтому существует множество различных интерпретаций концепции, от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар, и т.д.) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем с междисциплинарными элементами.* Следовательно, достоверность сведений, предоставленных вузами, существенно различна и затрудняет сравнение.

Большое число вузов заявили, что их программы построены или сейчас строятся из модулей, например в Австрии, Бельгии, Дании, Финляндии, Германии, Венгрии, Нидерландах, Швеции, Турции. Во Франции, Португалии, Испании и Швейцарии вузы инициировали процесс, вводя семестры (с обязательными экзаменами в конце), заменившие учебный год как эталонную единицу. Некоторые вузы готовят модуляризацию, опираясь на примеры лучшей практики, взятые, например, из проекта Тюнинг, и рассматривая лучшие модели использования ECTS.

Следует, однако, отметить, что модуляризация, особенно на бакалаврском уровне, может быть довольно сложным процессом, поскольку программы, как правило, более жестко структурированы, чем в традиционной одноуровневой системе, и предусматривают большое количество обязательных предметов и контактных часов. Распространенной проблемой является достижение внутреннего соглашения (в рамках вуза или департамента) о том, что такое модуляризация и какими должны быть модули.

Так, главная администрация иногда жалуется на большую дополнительную нагрузку, вызванную «атомизацией» программ. Некоторые вузы подчеркивают, что при модуляризации, если делать ее должным образом, необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности программ через надлежащее группирование курсов, что позволило бы предоставить студентам максимальный выбор. В противном случае существует риск того, что программы реально не пересмат-

риваются и не корректируются, а просто урезаются и втискиваются в меньшее число семестров, увеличивая учебную нагрузку.

В целом, студенты поддерживают модуляризацию – там, где она работает – поскольку она делает программу более управляемой и гибкой. В то же время они отмечают, что нуждаются в помощи и консультировании, чтобы наилучшим образом воспользоваться часто очень запутанными вариантами выбора. Некоторые студенты жалуются, что в их вузах модуляризация носит поверхностный характер и затрагивает не всю программу целиком, а лишь некоторые необязательные курсы, оставляя основную часть программы немодуляризованной и обязательной. В результате, ожидаемая от модуляризации большая гибкость программ не обеспечивается. Ряд вузов, со своей стороны, сообщают, что не могут обеспечить желаемый уровень гибкости из-за ограниченности ресурсов и пространства. Многие отмечают возросшую нагрузку на сотрудников из-за введения гибких траекторий обучения.

#### *2.7. Реформирование учебных программ: результаты обучения*

Значительная группа представленных в нашей выборке вузов из всех частей Европы заявляют, что они полностью или в достаточной степени знакомы с концепцией результатов обучения (или компетенций), внедрили (или внедряют) их во все программы и считают их полезным инструментом. Несколько групп в ряде вузов называют проект Тьюнинг в качестве источника информации и вдохновения.

Берлинское Коммюнике призвало к созданию национальных структур квалификации, однако в большинстве стран сделано было немного. Дания, Шотландия, Англия, Уэльс, Северная Ирландия, Ирландия и Венгрия продолжают использовать или совершенствовать существующие у них структуры, а в Германии структура для степеней и квалификаций высшего образования была разработана в 2003 году. Очень позитивную оценку структуры квалификаций как инструмента разработки программ и признания дают вузы Дании и Великобритании. Датские студенты заявляют о том, что они привлекались к определению результатов обучения на базе структуры квалификаций и высоко оценивают этот опыт.

Отсутствие национальных структур квалификаций, однако, не означает, что не имеется никаких требований и предметно-специализированных стандартов для разработки программ в национальных контекстах. Эти стандарты могут принимать форму основных программ, установленных министерством, аккредитационных требований или правил, определяемых профессиональными органами (например, в инженерии или в медицинских науках). В некоторых случаях эти методы могут оставаться ориентированными на входные факторы или на преподавателя, но, тем не менее, именно в такой степени некоторые вузы приблизились к концепции результатов обучения.

В ряде вузов существует лишь смутное представление о результатах обучения, когда только одна группа (например, деканы или главная администрация) демонстрирует некоторую осведомленность о данной концепции, а все остальные (чаще всего студенты) никогда о ней не слышали. В некоторых вузах Австрии, Германии, Португалии, Испании, Швейцарии и других стран, где результаты обучения еще не стали вузовской реальностью, отношение к этой концепции вполне позитивное, и более широкий смысл результатов обучения (необходимость институционального подхода, связь с ECTS и студентоцентрированным обучением и т.д.) хорошо осознается и воспринимается.

Очень немногие вузы проявляют критическое отношение или сдержанность по отношению к концепции результатов обучения. С другой стороны, европейское измерение данной концепции воспринимается только теми представителями профессорско-преподавательского состава, которые знакомы с проектом Тьюнинг.

#### *2.8. Доступ к высшему образованию: продвижение по системе*

В Берлинском Коммюнике министры заявляют о своем стремлении сделать высшее образование доступным для всех людей на основании их способностей. Ссылаясь на вторую часть данной фразы, многие вузы все больше заинтересованы в отборе тех студентов, которые соответствуют их профилю и стандартам качества.

#### *Доступ к бакалаврским программам:*

В ряде стран, например, в Австрии, Бельгии, Франции, Германии, Греции, Италии, Нидерландах и Швейцарии вузы сообщают об отсутствии реального отбора на уровне бакалавра. Если не установлены численные ограничения (*numerus clausus*) по какой-либо дисциплине, все обладатели официальной квалификации (среднее образование), чьи баллы выше некоторого заданного уровня, должны быть приняты – иногда после успешного участия в национальном конкурсном экзамене<sup>3</sup>.

В некоторых из этих вузов отбор происходит после первого года в бакалавриате, в зависимости от успеваемости. В Австрии, Бельгии и Нидерландах озабочены тем, что обязанность принимать всех претендентов ослабит конкурентоспособность учебных заведений на европейском уровне. В Германии правовая основа для отбора вузами претендентов была значительно расширена в 2004 году.

Многие вузы, например, в Хорватии, Финляндии, Ирландии, Венгрии, Латвии, Польше, Португалии, Испании, Словакии, Великобритании могут отбирать студентов по критериям, которые устанавливаются на уровне вуза или департамента.

---

<sup>3</sup> Упоминание Австрии относится только к университетскому сектору в связи с отличиями юридических правил приема студентов в неуниверситетском секторе, где учебные заведения могут отбирать студентов.

### ***Доступ к магистерским программам:***

В соответствии с Берлинским коммюнике большинство степеней и квалификаций уровня бакалавра дают выпускнику право поступления на магистерскую программу. На этом уровне большинство вузов имеет возможность отбирать кандидатов, но даже здесь существуют определенные ограничения. В Нидерландах, Швейцарии, Франции, Бельгии и Дании всем бакалаврам гарантирован доступ к магистерской программе по той же дисциплине. В Нидерландах и Швейцарии отбор предусмотрен только для иностранных студентов<sup>4</sup>. Франция, по-видимому, является уникальной страной в том, что здесь действует механизм отбора студентов в конце первого года двухгодичных магистерских программ.

Там, где магистерские программы еще не введены, например, в Финляндии, Швеции, Испании и Португалии, особенности перехода с бакалаврского уровня на магистерский находятся на стадии обсуждения.

### ***Прием на докторский уровень:***

Что касается докторского уровня, большинство степеней магистра позволяют их обладателям подавать заявление на докторский курс. В Великобритании для приема в докторантуру достаточно степени бакалавра. Процесс отбора в большинстве вузов отдается на усмотрение профессоров и преподавателей. Однако в небольшой группе вузов – в Бельгии и в университетах Австрии – по-видимому, не проводится никакого отбора, будь то уровень магистра или доктора: все кандидаты, удовлетворяющие формальным вступительным требованиям, должны быть приняты.

### ***2.9. Задачи на будущее***

- Введение двух циклов и пересмотр учебных программ осуществляется в большинстве вузов, но нередко переориентация и модернизация учебных программ – в смысле облегчения и большей сфокусированности содержания – ожидают завершения или только предстоят. Так, довольно часто требуется бороться с неправильными представлениями о том, будто в Болонском процессе речь идет об обучении тем же предметам в более короткие сроки: новая трехлетняя программа не может обеспечить тот же уровень квалификации, что четырехлетняя и тем более, пятилетняя.
- Существует серьезная опасность того, что в ряде стран такие концепции и инструменты, как студентоцентрированное обучение, результаты обучения, модуляризация программ, ECTS и Приложение к диплому реализуются бессистемно, с желанием вписаться в существующие нормы и положения, но без глубокого понимания их педагогической функции.

---

<sup>4</sup> Это относится к финансируемым государством исследовательским университетам в Нидерландах. *Hogescholen* обладают и пользуются правом отбора студентов в магистратуру.

- **Результаты обучения чрезвычайно важны** для того, чтобы система легко понимаемых и сравнимых степеней в Европе могла базироваться на одной и той же номенклатуре степеней. **До сих пор рассматриваемые многими деканами, профессорами и студентами как некий аксессуар, результаты обучения** должны стать существенным элементом сдвигов в педагогике, намеченных Болонским процессом.
- **Модуляризация** продолжает оставаться сложной темой, нередко понимаемой недостаточно точно. Высшие учебные заведения получают серьезные преимущества от скоординированного подхода к модуляризации, определяющего размер и формат модулей.
- **Информация и примеры лучшей практики в этой области на предметном, национальном или европейском уровне** должны широко распространяться и обсуждаться на семинарах и конференциях. Это должно стать общей задачей министерств, профессиональных сетей, конференций ректоров и студенческих ассоциаций.
- Перестраивая учебные программы в более студентоцентрированные, вузы не должны забывать, что для нахождения индивидуальных академических траекторий в гибкой образовательной среде **студентам потребуется более серьезное руководство и консультирование.**
- Во многих вузах и по многим дисциплинам отмечается серьезное желание учиться на опыте других. **Хорошей практикой можно признать организацию национальных координационных групп для разработки новых программ на предметном уровне.** Это в особой мере относится к «трудным» дисциплинам, таким как медицина, право, искусство и т.д. Здесь примеры лучшей практики должны собираться и распространяться также и на европейском уровне.
- Вузы могут выиграть от **создания стратегического плана разработки новых, ориентированных на учащихся программ,** удовлетворяющих различные потребности с помощью разных программных профилей. Бакалаврские и магистерские программы должны планироваться как часть целой системы.
- **Магистерские степени часто обладают не до конца реализованным потенциалом стратегического позиционирования вуза.** Поэтому при разработке учебных планов руководители и деканы вуза могут захотеть уделить особое внимание магистерскому уровню, сосредоточившись, в частности, на международных и междисциплинарных аспектах. Частью этой стратегии должны стать программы, преподаваемые на широко распространенных языках.
- В Берлинском коммюнике **структуры квалификаций названы** одним из очередных инструментов, развитие которых запланировано. Однако за пределами тех стран, где структуры квалификаций имелись еще до Берлина, сделано было немного. **Все страны должны выработать более систем-**

*ный подход к этому вопросу*, принимая в расчет модель Европейской структуры квалификаций, одобренную Болонским семинаром в Копенгагене в январе 2005 года.

- Достаточно большое разнообразие магистерских профилей (длинные интегрированные и короткие программы, профессиональные и исследовательские) делает еще более очевидной **необходимость структур квалификаций и Приложения к диплому**.
- **Степени бакалавра** нередко продолжают вызывать недоверие у студентов и работодателей. Поэтому высшие учебные заведения и правительства должны прилагать все усилия, чтобы активизировать диалог с работодателями. **Очень важно, чтобы правительства подали хороший пример, ясно заявив о своей готовности нанимать бакалавров на государственную службу** и определив условия для этого (перспективы карьерного роста, заработная плата). Во многих странах сохраняется необходимость разъяснения возможных профилей бакалавров и возможностей их трудоустройства. Полезным может оказаться опыт тех стран, где бакалавр является степенью, полностью принимаемой рынком труда.
- До сих пор составляют исключение те вузы, которые следят за карьерным продвижением своих выпускников. **Более широкое исследование трудоустройства выпускников** на национальном и на институциональном уровнях и использование полученных результатов при разработке учебных программ могут быть весьма полезны.
- **Совместные степени** все в большей мере признаются особо привлекательным элементом Европейского пространства высшего образования. Необходимы **поправки к законам о высшем образовании** в тех странах, где совместные степени либо исключены, либо не упоминаются и не поддерживаются в прямой форме в национальном законодательстве.
- Вопросы доступа к высшему образованию и продвижения по системе в большой степени зависят от национальных традиций и приоритетов. Однако выявленный в ходе обследования недостаток (или даже полное отсутствие) **институциональной автономии при отборе студентов находится в противоречии с общей тенденцией к снижению государственного финансирования и повышенными ожиданиями относительно институциональной подотчетности**. Возможно, настал нужный момент, чтобы пересмотреть законы о доступе и отборе (в заинтересованных странах) и дать вузам возможность устанавливать приоритеты, развивать четкий профиль и быть конкурентоспособными на региональном, национальном или европейском уровне.

### 3. ПРИЗНАНИЕ (Кристиан Таух)

*«Признание степеней: принятие системы легко понимаемых и сравнимых степеней.*

*Министры подчеркивают важность Лиссабонской конвенции по признанию, которая должна быть ратифицирована всеми странами, участвующими в Болонском процессе.*

*Министры поставили цель, чтобы начиная с 2005 года каждый студент, завершающий обучение, автоматически и бесплатно получал Приложение к диплому. Оно должно быть выполнено на одном из наиболее распространенных европейских языков.*

### ***Содействие мобильности***

*Мобильность студентов, преподавателей и административного персонала является основой для создания Европейского пространства высшего образования. Министры подчеркивают важность мобильности для академической, культурной, равно как и для политической, социальной и экономической сфер и выражают готовность предпринять необходимые шаги для улучшения качества и наполнения статистических данных по мобильности студентов.*

### ***Введение системы кредитов***

*Министры подчеркивают важную роль Европейской системы переноса кредитов (ECTS) для улучшения мобильности студентов и развития международных программ обучения. Они отмечают, что ECTS все в большей мере становится общим базисом для национальных кредитных систем. Министры поощряют дальнейшие усилия, направленные на то, чтобы ECTS стала не только системой переноса кредитов, но и системой их накопления, которая по мере своего развития будет согласованно использоваться в возникающем Европейском пространстве высшего образования.*

*Министры призывают специалистов, разрабатывающих структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования, охватить широкий ряд гибких путей, методов и возможностей обучения, а также соответствующим образом использовать кредиты ECTS».*

*Берлинское коммюнике (2003)*

Европейское пространство высшего образования – это, плюс ко всему, мобильность студентов, выпускников, преподавателей и исследователей. Простые и эффективные процедуры признания являются одним из важнейших условий мобильности, а ECTS и Приложение к диплому – инструменты ее обеспечения. Несмотря на значительный прогресс в реализации обоих инструментов, остается ряд типичных проблем, решение которых требует совместных усилий вузовского руководства, администрации, профессоров и студентов (а иногда – и правительств).

Процедуры признания сталкиваются с новыми проблемами по мере внедрения новых степеней и программ. Недостаток автономии в вопросах признания, который испытывают многие вузы, противоречит духу Болонского процесса, ставящего вузы в центр реформ. В данной главе кратко описываются тенденции мобильности, положение с введением ECTS и Приложения к диплому, а также некоторые процессы в сфере признания, имеющие отношение к Болонье.

### *3.1. Мобильность студентов*

За период с 1999 по 2003 год мобильность европейских студентов, финансируемая в рамках программ Европейской Комиссии Socrates, увеличилась, в ряде стран существенно. Некоторые вузы в Ирландии и Великобритании настаивают на пропорции 1 : 1 при обмене во избежание большого дисбаланса между принимаемыми и отбывающими студентами, однако и многие другие страны отмечают существенное увеличение въездной мобильности. Ряд вузов, например в Юго-Восточной Европе, прямо заявили о намерении увеличить число принимаемых по мобильности студентов, максимальным образом используя свои конкретные преимущества и достоинства.

В отношении выездной мобильности многие вузы, например, в Австрии, Франции, Греции, Швеции, Швейцарии и Великобритании выразили озабоченность низким или уменьшающимся числом выезжающих студентов. Причиной этого может быть желание студентов окончить обучение в срок либо отсутствие необходимых навыков владения иностранным языком. Многие не располагают финансовыми средствами, покрывающими дополнительные расходы, связанные с пребыванием за границей. Часто студенты имеют работу, которую не желают терять. Кроме того, в качестве препятствий к мобильности упоминались проблемы признания и излишняя сложность процедур подачи заявок на программы мобильности, а также несовместимость академических календарей в Европе.

Что касается последствий перехода к двухцикловой структуре для мобильности, многие вузы, особенно в Германии, Нидерландах, Италии, Швейцарии и Швеции, опасаются, что введение сильно дифференцированных и относительно коротких программ приведет к более или менее существенному уменьшению горизонтальной мобильности (т.е. внутри данной программы).

С другой стороны, некоторые вузы полагают или надеются, что двухцикловая структура степеней в Европе будет способствовать расширению мобильности после окончательного решения проблем, связанных с переходом к новой системе. Этому мнению придерживаются Австрия, Эстония, Финляндия, Германия, Венгрия, Португалия, Испания, Турция и Великобритания. Некоторые вузы высказываются в пользу пребывания за рубежом для выполнения практических заданий, поскольку это вызывает меньше проблем с признанием, либо в пользу формального включения пребывания за рубежом в программу



в качестве дополнительного года. Вызывает восхищение тот факт, что в Норвегии периоды мобильности признаются настолько ценными для студентов, что проект «Реформа качества» для всех студентов предусматривает возможность проведения одного семестра за рубежом и переноса туда стипендий.

Небольшое число вузов, в частности, в Испании, учитывают возможности, предоставляемые вертикальной мобильностью, т.е. мобильностью между первым и вторым циклами или между вторым и третьим циклами. Что касается программ на совместную степень и, в частности, программы Erasmus Mundus, студенты подтверждают, что программы на двойную или совместную степень могут стимулировать горизонтальную – в пределах программы – мобильность.

### *3.2. Мобильность персонала*

Одна из целей Болонского процесса – усиление европейского измерения в высшем образовании. Существенным элементом этого должно стать расширение долговременной мобильности вузовских преподавателей и исследователей в Европе. Было очень сложно получить какие-либо данные по мобильности академического персонала: пока в Европе она едва отслеживается. Лишь очень немногие страны, например, Венгрия, собирают данные о количестве иностранных сотрудников, работающих в их вузах. В большинстве стран недоступна даже эта элементарная информация, не говоря уже о более подробных сведениях, типа страны происхождения и академической специализации. Конкретная деталь: в Литве правительство запрещает преподавателям работать за рубежом больше двух месяцев из-за боязни «утечки мозгов».

### *3.3. ECTS*

Большинство проинспектированных вузов заявляют о введении системы ECTS и использовании ее как для накопления, так и для переноса. Это вузы в Австрии, Бельгии, Чешской Республике, Эстонии, Франции, Германии, Венгрии, Италии, Латвии, Литве, Нидерландах и Швейцарии. В других странах, например, в Болгарии, Хорватии, Финляндии, Польше и Испании в настоящее время ведется работа по введению ECTS, причем в некоторых странах эта работа сосредоточена на накопительных аспектах системы, поскольку для целей переноса она уже используется. Вузы Великобритании применяют ECTS только для мобильности студентов внутри Европы, пользуясь для накопления национальной системой. Португальские вузы на момент инспекции ожидали принятия национального законодательства.

Переход от контактных часов к учебной нагрузке студентов в ряде вузов остается проблемой, о чем сообщается в Австрии, Франции, Германии, Греции, Ирландии, Италии, Испании, Швейцарии. В одном случае замене принципа контактных часов на концепцию учебной нагрузки препятствует инструкция министерства. Перио-

дически высказывались замечания относительно стандартов и уровней и оценочной шкалы ECTS. В ряде вузов не решена проблема разного числа кредитов, которое назначается одинаковым курсам в зависимости от изучаемой программы. Один университет заявил о другой проблеме, связанной с учебной нагрузкой: уменьшение контактных часов, призванное индивидуализировать обучение, привело к тому, что некоторые студенты стали пренебрегать своими занятиями.

В некоторых странах ECTS как инструмент накопления может породить проблемы, связанные с регулируемым профессиями, вследствие строгого регламентирования учебной программы. С другой стороны, некоторые вузы считают необходимым определить базовые предметы, чтобы исключить чрезмерную ориентированность студентов на накопление кредитов там, где это представляется наиболее простым.

#### *3.4. Приложение к диплому*

Большинство вузов, очевидно, могут выполнить то положение Берлинского коммюнике, согласно которому начиная с 2005 года всем выпускникам должно выдаваться Приложение к диплому (ПД). В вузах Бельгии, Дании, Эстонии, Финляндии, Латвии, Норвегии и Швейцарии это уже делалось на момент инспекционных посещений в рамках *Тенденций IV* в 2004 году.

Вузы Австрии, Франции, Германии, Венгрии, Ирландии, Италии, Литвы, Нидерландов, Польши, Словении, Испании, Швеции, Швейцарии, Турции и Великобритании указывают, что внедрение Приложения к диплому будет завершено в течение 2005 года. В других вузах в Австрии, Хорватии, Финляндии, Германии, Греции, Италии и Великобритании на вопрос о предполагаемых сроках введения Приложения к диплому был дан более неопределенный ответ.

Наиболее часто упоминаются проблемы, связанные со следующими моментами:

- личные дела студентов не содержат всей необходимой информации;
- программные средства обработки данных о студентах пока не адаптированы к требованиям Болонского процесса;
- Приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения;
- требуются большие затраты, особенно на переводы.

Во Франции было указано на необходимость прежде всего согласовать все наименования степеней на национальном уровне. В Греции, прежде чем станет возможным выдавать ПД на иностранном языке, необходимо внести поправки в законы,

требующие ведения документации только на национальном языке. В Италии говорят о проблемах, связанных с традиционно децентрализованным хранением студенческих данных на факультетах и с недостаточной кооперацией между профессорско-преподавательским составом и центральной администрацией. Есть все основания полагать, что подобные проблемы имеют место и в других странах.

Только один вуз заявил о нерасположении профессоров к тому, чтобы их единицы описывались в параметрах, предусмотренных Приложением к диплому. Этот феномен скорее всего связан не с Приложением к диплому как таковым, а с сомнениями относительно всей концепции определения результатов обучения и компетенций. В этом смысле данный случай не может считаться единичным. Только французские вузы упомянули важнейшую проблему включения результатов обучения в Приложение к диплому. Лишь в немногих вузах студенты и/или преподаватели не осведомлены о Приложении к диплому.

Все вузы планируют выдавать Приложение к диплому на английском языке, а некоторые также и на национальном (в Австрии, Италии, Литве, Польше, Словении, Испании, Швеции). Один вуз планирует выпускать Приложение к диплому на трех языках, а один, по запросу, даже на всех официальных языках ЕС. Только один из проинспектированных вузов планирует взимать плату за Приложение к диплому.

### *3.5. Признание обменной мобильности*

Те вузы, которые применяют ECTS и в особенности *соглашение об обучении*, сообщают о незначительных проблемах или об отсутствии проблем с признанием обменной мобильности в Бельгии, Финляндии, Германии, Ирландии, Латвии, Литве, Испании, Швейцарии, Турции и Великобритании. В небольшом ряде случаев, однако, восприятие ситуации руководством и/или центральной администрацией, которые считают, что система работает хорошо, отличается от восприятия ее студентами, сообщающими о различных трудностях.

Было выявлено несколько случаев, когда вузы, по-видимому, не принимают всерьез свою ответственность по отношению к студенческой мобильности и считают нормальным иногда отказывать в признании – даже если соглашение об обучении подписано. В том же роде несколько вузов сообщают о трудностях, которые либо связаны с восприятием качества своего преподавания (по их мнению, превосходящего качество преподавания в партнерских вузах), либо с плохим административным регулированием обменов в вузе партнера: в любом случае признание может быть затруднено и даже невозможно. Обычно число кредитов переносится без проблем, однако у многих студентов возникают проблемы с признанием курса обучения за рубежом: курсы признаются как «факультативные» или «элективные», а не как основной или обязательный компонент программы.

Некоторые вузы в Бельгии, Франции, Германии, Италии, Швеции, Швейцарии и Великобритании заявляют о наличии серьезных трудностей с признанием обменной мобильности, подтверждением курсов, пройденных за рубежом, пересчетом баллов и переносом кредитов. Многие вузы призывают к более «европейской» реализации ECTS, которая устранил несоответствия, вызванные использованием национальных или институциональных подходов.

### *3.6. Признание неформальных / неакадемических квалификаций*

На встрече в Берлине министры подчеркнули, что признание предыдущего обучения должно стать неотъемлемой частью деятельности высшей школы. Этот вопрос является частью более широкой темы образования в течение всей жизни, которой в болонских дискуссиях пока не уделялось должного внимания. Вопросы аккредитации предыдущего обучения (APL) предыдущего, основанного на практике, обучения (APEL) становятся более значимыми, чем когда-либо прежде. Этому способствует ряд факторов: активизация дискуссий по структурам квалификаций, недавняя инициатива Комиссии ЕС по Европейской структуре квалификаций для высшего образования и профессионально-технической подготовки, дебаты по Лиссабонской повестке дня, а также демографические тенденции в Европе. Несмотря на это, обзор *Тенденции IV* показывает, что во многих учебных заведениях предыдущее обучение не воспринимается как важный вопрос.

Несколько вузов, в частности, в Бельгии, Дании, Германии, Венгрии, Латвии, Португалии, Словении и Испании, заявили, что не имеют никаких норм и положений для этого вида признания. Другие вузы, например, в Австрии, Эстонии, Финляндии, Греции, Литве, Португалии, Испании, указали, что, хотя соответствующие положения пока отсутствуют, началось обсуждение возможных поправок к законодательству, регулирующих данный вопрос.

Лишь меньшинство стран и вузов обладают четкой стратегией признания неформального или неакадемического обучения, как, например, вузы в Бельгии, Франции, Ирландии, Нидерландах, Великобритании и Швейцарии. Эти стратегии ориентированы, в основном, на студентов старших возрастных категорий или студентов, находящихся в невыгодном положении, соискателей с нестандартным средним образованием или с установленным минимумом профессионального образования, например, в таких областях, как архитектура, медицина, спортивные науки и искусство. Иногда в качестве примеров упоминается внеучебная деятельность: социальная работа, языковая помощь, пение в университетском хоре.

Некоторые вузы охотно поддерживают эту идею в контексте образования в течение всей жизни. В Норвегии, например, вполне традиционны студенты, которые

обучаются самостоятельно и посещают учебное заведение только для сдачи экзаменов.

Тем не менее, вопрос APL/APEL часто недостаточно ясно понимается различными группами, которые демонстрируют отмечаемую во многих вузах ограниченную осведомленность, хотя этот вид признания, безусловно, является частью таких целей Болонского процесса, как увеличение мобильности и обучение в течение всей жизни. В некоторых университетах в бинарной системе высшего образования этот вопрос неправильно понимается как относящийся к проницаемости между университетским сектором и сектором политехники/колледжи. Только один вуз сделал привязку к структурам квалификаций, указав, что европейская структура квалификаций будет полезна при решении данной проблемы.

### *3.7. Признание национальных степеней*

На официальном уровне признание национальных степеней обычно регулируется законом и происходит автоматически в большинстве стран (иногда требуется некоторое дополнительное подтверждение или аттестация), как, например, в Бельгии (французская община), Финляндии, Германии, Греции, Венгрии, Италии, Литве, Нидерландах, Польше, Португалии, Словакии и Словении. В Ирландии и Шотландии национальная структура квалификаций была упомянута как очень полезный инструмент в признании национальных степеней и квалификаций.

Вполне вероятно, однако, что большинство ответов неявно относилось к традиционной системе степеней. Лишь немногие вузы представляют себе те трудности, которые порождаются введением двухциклового системы степеней (выпускников которой пока не очень много) и более широким разнообразием программ. Некоторые страны уже разработали специальные нормы и положения, касающиеся двухциклового системы и признания национальных степеней для продвижения внутри страны. Так, обладатель степени бакалавра в Швейцарии может автоматически зарегистрироваться на магистерскую программу по тому же самому предмету, в то время как изменение предмета предусматривает дополнительные критерии отбора.

Иногда признание внутри университетского сектора оказывается простым, а проблемы возникают в связи с мобильностью между университетским и неуниверситетским сектором. Один из вузов сообщил о больших проблемах совместимости с другими национальными степенями, что вызвано высоким уровнем автономии факультетов и строго центрированным на преподавателе стилем образования.

### *3.8. Признание иностранных степеней*

Для признания иностранных степеней и квалификаций используются более разнообразные подходы, чем для признания национальных. Неожиданно большое количество

вузов (в сравнении с данными доклада *Тенденции III*) в этой выборке назвали свои ENIC/NARIC в качестве источника информации и поддержки: в Эстонии, Германии, Финляндии, Греции, Венгрии, Ирландии, Литве, Нидерландах, Норвегии, Словакии, Швеции, Швейцарии и Турции<sup>5</sup>. Некоторые вузы, например, в Ирландии, Великобритании и Турции используют списки признанных и надежных зарубежных вузов и/или квалификаций. Эти списки утверждаются либо на уровне вуза, либо централизованно, в министерстве или в ENIC/NARIC.

В ряде стран, например, в Хорватии, Франции, Венгрии и Испании, вузы сообщают, что признание иностранных степеней остается ответственностью министерства и осуществляется посредством довольно громоздких процедур, таких как *натурализация или подтверждение*. В то же время вузы в Австрии, Бельгии (французская и фламандская общины), Германии, Польше, Великобритании имеют относительную или полную автономию в принятии решений о признании иностранных степеней. В отдельных случаях, когда высшие учебные заведения должны ждать внешнего оценивания, они выражают недовольство эффективностью, продолжительностью и надежностью процедур признания (как, например вузы в Хорватии, Бельгии (фр.), Италии и Португалии).

В качестве системы отчета несколько раз называлась Лиссабонская конвенция о признании. Некоторые вузы считают, что такие инструменты как ECTS, Приложение к диплому или Дублинские дескрипторы в будущем, безусловно, облегчат признание.

### 3.9. Задачи на будущее

- **Признание обменной мобильности** существенно облегчается благодаря ECTS и в частности, соглашению об обучении. Это подтверждают большинство вузов, которые уже используют соглашение об обучении. Однако в некоторых учебных заведениях профессора и студенты полагают, что полное признание невозможно, даже если соглашение об обучении подписано. Это явное нарушение базового принципа ECTS. Данный вопрос должен оставаться в повестке дня программы Socrates и рассматриваться в ходе инспекционных посещений по ECTS.
- Использование **ECTS широко распространено**, однако вопросы остаются, и в частности, вопрос о том, как назначать кредиты курсам, правильно оценивая рабочую нагрузку студентов. Необходимо подробное информирование о примерах лучшей практики, например, через структуры проекта Тьюнинг, тематические сети, а также посредством распространения результатов пилотных проектов на национальном уровне.

---

<sup>5</sup> Подробные сведения о ENIC/NARIC даны на сайте [www.enic-naric.net](http://www.enic-naric.net).

- **Горизонтальная мобильность** для программ бакалавр/магистр может оказаться более сложной, чем для прежних длинных одноцикловых программ. Требуется больше усилий, например, лучшая подготовка пребывания за рубежом с гарантией признания (соглашение об обучении ECTS) и с получением кредитов за курсы, пройденные за рубежом в качестве требования программы.
- **Вертикальная мобильность** предлагает перспективы для привлечения лучших студентов из других вузов и из-за рубежа, в большинстве вузов эти возможности еще не реализованы. В данной области многое предстоит сделать, например, путем создания магистерских программ, предназначенных для конкретной аудитории на национальном и международном уровне.
- Большие различия в академических календарях в Европе являются основным препятствием к мобильности и требуют внимания и действий. Первым шагом к улучшению ситуации могло бы стать общеевропейское соглашение о дате конца первого/ начала второго семестра.
- Введение **Приложения к диплому** в большинстве вузов проходит вполне успешно, однако сохраняются две сложные проблемы: техническая реализация (программное обеспечение, поток данных между факультетами и центральной администрацией и т.д.) и представление входных данных (наименования программ и курсов, переводы и т.д.)
- Большинство вузов, по-видимому, не осведомлены о том, что наибольшей проблемой в реализации Приложения к диплому может стать **включение в него результатов обучения** как важнейшего компонента, обеспечивающего информацию о знаниях, навыках и компетенциях обладателя этого документа.
- **Признание неформальных/ неакадемических квалификаций (APL/APEL)** следует ставить в повестку дня более широкого круга вузов, поскольку именно эта тема в ближайшее время станет важнейшей в национальных и общеевропейских дискуссиях о высшем образовании и профессиональной подготовке.
- **Признание национальных степеней** во многих странах происходит по большей части автоматически. Однако многие вузы, по-видимому, не осознают, что структура бакалавр/магистр может поставить их перед такой вертикальной мобильностью, которая прежде не существовала и которая потребует новых решений. Автоматическое признание регулируемых в масштабе страны программ на степень, практикуемое прежде, может оказаться невозможным для специализированных и диверсифицированных программ бакалавра и магистра.
- **Признание иностранных степеней** осуществляется посредством многообразия процедур – от полной автономии департаментов в принятии решений до исключительной компетенции министерства. Подобная ситуация едва ли обеспечит беспрепятственную мобильность в Европейском пространстве высшего образования.

- Не всегда и не везде понимается связь между Приложением к диплому и надлежащей реализацией ECTS, модуляризацией программ и появлением структур квалификаций.
- Старый принцип программы ERASMUS «взаимное доверие и ответственность» приобретает особую важность в период, когда содержание программ становится все более специализированным. Вузы должны, во-первых, тщательно выбирать своих международных партнеров, а во-вторых, учиться сравнивать установленные результаты обучения для модуля или курса, а не искать содержание, идентичное тому, которое предлагается ими самими.
- Дискуссия и возникающий консенсус по *структурам квалификаций* должны помочь найти более логически последовательный подход к ECTS с точки зрения учебной нагрузки и уровней.
- Министерства в заинтересованных странах должны быть готовы к тому, чтобы отказаться от права принимать решения о признании и передать это право вузам.
- Информированность о ENIC/NARIC и о Лиссабонской конвенции за последние два года увеличилась, однако предстоит еще большая работа, чтобы побудить вузы к более тесному сотрудничеству со своими сетями ENIC/NARIC и к применению принципов Лиссабонской конвенции.

#### 4. ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

(СИБИЛЛА РАЙХЕРТ)

В Берлинском коммюнике европейские министры образования ясно выразили свое убеждение, что *«качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования»*. Министры также подчеркнули, что *«основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества»*. Европейское пространство высшего образования, обеспечивающее свободное передвижение студентов и преподавателей, предполагает в качестве основы знание и доверие к различным условиям обучения, преподавания и исследований, с которыми люди намереваются связать себя. Поэтому в данном исследовании мы сосредоточимся на тех усилиях, которые высшие учебные заведения направляют на обеспечение и совершенствование качества внутри вуза.

##### 4.1. Качество и болонские реформы

Инспекционные посещения в рамках проекта *Тенденции IV* ясно показали, что усилия вузов по совершенствованию качества образования, исследований и услуг не ограничиваются внутренними процедурами и процессами. Серьезное влияние на качество



основных функций вуза имеют многие другие процессы, такие как набор сотрудников и студентов, развитие персонала, распределение ресурсов и управление инфраструктурой. Эффективное соединение разнородных видов деятельности составляет *культуру качества этого вуза*.

В этом смысле болонские реформы имеют самое непосредственное отношение к рассматриваемому вопросу: процесс решения основных проблем структурного и программного реформирования обладает многими дополнительными ценностями для вузов, в частности, способствует улучшению качества обучения. Следует подчеркнуть, что подавляющее большинство вузов рассматривают болонские реформы как возможность обдумать и критически оценить предлагаемое ими обучение. Они считают, что данные реформы стали катализаторами их собственной внутренней перестройки учебных программ и методов преподавания. Результатом этого оказалось более рациональное планирование предлагаемых курсов – исключение излишних или дублирующих курсов – и даже полная переработка учебных программ, связанная с введением студентоцентрированного или компетентностного подхода к преподаванию и обучению. Следующий комментарий из отчета об одном финском вузе отдается эхом во множестве других национальных и институциональных контекстов: *«Пока основным результатом является проведение работы по анализу и реструктуризации всех учебных программ. Начался процесс обсуждения, сравнения и принятия мер на межфакультетском уровне. Ключевое слово для этого процесса – подкрепление, то есть Болонский процесс стал механизмом осуществления реформистской работы, необходимой в любой случае – с Болоньей или без»*.

Имеются, однако, серьезные различия в оценке воздействия болонских реформ на качество. Некоторые вузы отмечают, что Болонский процесс с его внешними ориентирами и давлением помог сфокусировать и продвинуть вперед реформы, дав возможность в более короткие сроки поставить и достичь цели улучшения качества. Другие вузы, напротив, считают, что улучшение качества не рассматривалось с точки зрения стратегии и принимаемой политики: преобладали структурные дискуссии о том, какие курсовые единицы на каком уровне предлагать.

#### *4.2. Процессы внутреннего обеспечения качества в европейских вузах*

Хотя уровень активности вузов по отношению к внутренним процессам улучшения качества повысился во всех регионах Европы, фокус такой деятельности в основном ограничивается преподаванием и обучением. Все высшие учебные заведения, представленные в выборке, что-то делают для улучшения качества преподавания. Однако лишь треть вузов используют некоторую форму внутренней оценки качества исследований (наиболее распространенным инструментом контроля качества является внешняя экспертиза исследований). Внутренняя экспертиза качества администра-

ции и вспомогательных служб еще более редка и проводится менее чем в одной шестой части вузов. В категории администрации и поддержки только студенческие службы обследуются немного чаще.

#### 4.2.1. Участие студентов в оценке преподавания

При внимательном анализе способов проведения **внутренних экспертиз преподавания** становится очевидным, что они существенно различаются между вузами и странами с точки зрения организации, обратной связи, участия студентов и эффективности.

Так, опросы студентов о качестве преподавания используются повсеместно, при этом практика их применения весьма различна. Во многих вузах решение о том, будет ли опрос проводиться и анализироваться, принимает профессорско-преподавательский состав и даже отдельные преподаватели. Они же определяют, каким образом будут учитываться полученные результаты.

В некоторых других вузах систематическое анкетирование является обязательным, а ответственность за использование полученной информации возлагается на соответствующие органы, такие как советы по качеству или программные комитеты на уровне факультета, департамента или всего учебного заведения. Такие органы имеются в четверти проинспектированных вузов. Кроме того, в ряде учебных заведений Бельгии, Франции, Ирландии, Нидерландов, Швейцарии и Великобритании важную роль в повышении качества играют преподавательские и учебные подразделения. Эти подразделения часто отвечают за анализ оценочных опросов, а также за постоянное повышение квалификации и поддержку преподавателей, за помощь в преподавании на базе информационных технологий.

Более чем в четверти вузов участие студентов не ограничивается заполнением анкет, а воплощается в активных процессах обратной связи. Это обеспечивается различными путями, включая регулярные встречи студентов и сотрудников, деятельность студенческих и преподавательских комитетов. Подобная практика существует в вузах Австрии, Бельгии, Дании, Финляндии, Германии, Литвы, Нидерландов, Швеции, Швейцарии и Великобритании. В одном из финских вузов студенты даже проходят некий курс знакомства с процессами улучшения качества и осознают роль, которую они могут играть в его совершенствовании.

Следует отметить, что в вузах, где студенты активно участвуют в развитии качества, не обнаружено системных критических замечаний, жалоб и рекомендаций по улучшению преподавания, в то время как в случае неучастия студентов верно обратное (четверть других вузов в выборке).

#### 4.2.2. Мониторинг достижений и показателей отсева

Как это ни удивительно, но при повышенном внимании к внутреннему развитию качества очень немногие вузы в выборке систематически отслеживают показатели успеваемости и отсева студентов. Если учебные заведения хотят иметь стратегию совершенствования преподавания и обучения, наличие таких сведений необходимо для стратегического управления и развития.

Иногда, хотя и редко, на институтском уровне собираются подробные сведения о выборе карьеры выпускниками. В некоторых вузах такие сведения предоставляются отдельными департаментами или факультетами, но на уровне вуза их систематическое изучение не проводится. Очевидно, понимание важности трудоустройства и связей с заинтересованными кругами пока серьезно не повлияло на процессы мониторинга в вузах.

#### 4.2.3. Научные исследования: применение экспертных оценок

Только один вуз из трех в выборке *Тенденций IV* ведет ту или иную работу, связанную с качеством исследований. Большинство учебных заведений полагается на внешние процедуры качества. Однако связь между внутренними и внешними процедурами качества не является четкой и ставит перед вузами некоторые проблемы. Основная и самая распространенная составляющая всех процедур – экспертный анализ – может быть инициирована как изнутри самим вузом, так и извне – национальными органами. Чаще всего экспертный анализ включает и внешнюю, и внутреннюю оценку. Только экспертный анализ, связанный с написанием статей в академические журналы или с подачей заявок на гранты, не предусматривает самооценивания. Экспертный анализ исследований чаще всего инициируется извне – финансирующими органами (как в случае регулярных экспертиз, проводимых органами, финансирующими исследования в Португалии, Испании, и Великобритании), агентствами по выделению грантов или журналами. Однако этот факт не мешает учебным заведениям считать экспертный анализ наилучшим инструментом для качества исследований. Некоторые вузы даже инициируют такой анализ сами (например, в Дании, Финляндии, Италии).

По мнению университетов, эффективности экспертного анализа могут нанести ущерб две проблемы. Во-первых, он может лишиться своей легитимности, если пул доступных экспертов слишком мал, чтобы исключить их «узкородственное размножение» по принципу «услуга за услугу» (*quid pro quo*). Чтобы решить эту проблему, некоторые небольшие национальные системы расширяют международное участие, хотя здесь неизбежны финансовые и языковые ограничения. Во-вторых, успех экспертного анализа зависит от качества самих экспертов. Если они не отвечают требованиям к качеству, которые установлены департаментом, подлежащим оцениванию, то оценки этих экспертов не будут приниматься всерьез. Именно по этой причине некоторые конкурентоспособные на международной арене вузы отдают предпочтение иницииро-

ванному изнутри внешнему обследованию, чтобы гарантировать стандарты, по которым станет оцениваться их деятельность.

Будучи преобладающим, экспертный анализ научно-исследовательских работ и результатов исследований – лишь один из многих методов обеспечения качества. Проинспектированные в ходе исследования *Тенденции IV* вузы выделили целый спектр связанных с качеством процессов, многие из которых зависят от внутренней культуры качества в вузах и могут серьезно повлиять на улучшение качества исследований:

- Одним из важнейших методов обеспечения и улучшения качества признается подбор профессоров и научного персонала. Однако право набора сотрудников не всегда принадлежит вузу. К тому же возможность привлечения персонала существенно зависит от качества исследовательской среды, т.е. от людских и финансовых ресурсов и от научной инфраструктуры.
- Нередко оценка преподавания и побуждение совершенствоваться являются частью процедур переизбрания и продвижения для профессоров и исследовательского состава. Это относится к вузам Дании, Эстонии, Финляндии, Германии, Греции, Ирландии, Латвии, Литвы, Румынии, Словацкой Республики и Испании, где переизбрание профессоров или часть их зарплаты зависят от эффективности исследований. В некоторых странах вузы никак не влияют на размер зарплаты, которая имеет установленный законодательством фиксированный уровень.
- Внутреннее распределение исследовательских грантов в зависимости от эффективности исследований и качества заявок на гранты упоминается рядом вузов (в Германии, Нидерландах, Швеции, Швейцарии и Великобритании). Выделение внутренних фондов на исследования происходит точно так же, как и распределение внешних грантов (на основании экспертного анализа, часто при участии внешних экспертов) и служит прежде всего для того, чтобы запустить новые направления исследований или обеспечить более гибкое и быстрое по сравнению с внешними источниками финансирования предоставление грантов.
- В некоторых вузах (например, в Чешской Республике, Финляндии, Германии, Великобритании) распределение ресурсов между департаментами происходит на конкурсной основе по результатам исследовательской деятельности.
- Расширяется практика внутреннего анализа показателей исследовательской деятельности на уровне вуза, факультета или департамента, что вполне соответствует практике активного использования таких количественных показателей на национальном уровне. В нескольких вузах (Нидерланды, Швеция и Великобритания) профессорско-преподавательский состав и младший персонал отмечают появление новой ментальности взаимного исследования деятельности.

- Мониторинг качества подготовки докторов обычно осуществляется на уровне программы, департамента и факультета. Если в вузе или на факультете имеется совет или комитет по качеству, то в сферу их деятельности входят также качество исследований и предоставление докторского курса.

#### 4.2.4. Администрация, вспомогательные службы, внешние и международные связи

Хотя многие вузы упоминают эпизодические, специально организованные оценки административных служб, проводимые в связи с какой-либо конкретной проблемой или причиной для изменений, только шестая часть вузов подвергает администрацию и службы систематическим обследованиям. Представители еще одной шестой вузов сообщают о том, что начинают более регулярное и системное оценивание административных и вспомогательных служб.

Студенческие службы обследуются чаще других, иногда посредством изучения удовлетворенности потребителей.

Во многих вузах службы передачи технологий или поддержки предпринимательства созданы недавно, и, хотя были отмечены отдельные примеры оценки их качества, в целом оценка качества таких служб представляется преждевременной.

Вопрос о качестве международных отношений встал только в связи с растущей необходимостью концентрироваться на хорошо известных, пользующихся доверием партнерах, так чтобы процедуры обмена и признания стали беспрепятственными и надежными.

#### 4.3. *Связь между внутренним и внешним обеспечением качества*

Повсюду в Европе высшие учебные заведения расширяют свои внутренние системы качества и проходят все увеличивающееся количество внешних процедур обеспечения качества. Связь между внутренним и внешним обеспечением качества оценивается в Европе по-разному. В тех системах, где внутреннее обеспечение качества находится в процессе становления, связь между внешним и внутренним его обеспечением работает особенно хорошо. В более упрочившихся системах со сложными и институционализированными процессами обеспечения качества имеется тенденция рассматривать внешнее его обеспечение как бюрократический груз, польза которого для развития учебного заведения весьма ограничена.

Что особенно важно, вузы полагают, что при хорошо развитой внутренней культуре качества необходим лишь небольшой внешний его контроль. В целом вузы считают, что внутренние процессы обеспечения качества больше ориентированы на его улучшение, чем внешние, поскольку последние либо связаны с контролем и проверкой соответствия, либо в меньшей степени настроены на цели, приоритеты и условия развития вуза или оцениваемого подразделения.

Отчеты о самооценке обеспечивают сопряжение между внутренними и внешними процессами обеспечения качества. Представители вузов часто указывают, что эти отчеты составляют самую полезную часть любого процесса обеспечения качества, но только в том случае, если они доведены до конкретного воплощения.

#### *4.4. Относительная эффективность процедур обеспечения качества*

Много комментариев раздается по поводу относительной эффективности различных мер обеспечения качества, особенно качества обучения. Внешняя оценка обучения происходит либо косвенно в ходе аудитов качества, исследующих внутренние процессы качества, либо в процессе оценки программы, как это имеет место в Финляндии, Ирландии, с недавних пор в Великобритании и в самое последнее время в Швейцарии. При оценивании программ основное внимание обычно уделяется результатам обучения, в то время как при их аккредитации в фокус чаще всего попадают входные ресурсы и структура – хотя существуют исключения из этого общепринятого правила. В случае оценки предмета или программы имеются примеры значимых показателей, ориентированных на улучшение процессов, в частности, примеры совершенствования обратной связи после отрицательного оценивания. Некоторые вузы, однако, отмечают, что если оценивание сосредоточено только на обучении, из поля зрения выпадают научные исследования и вспомогательные службы.

Часто вузы настроены критически в отношении аккредитации программ, указывая, в частности, на ее ужесточающее влияние, например, когда она предписывает перечень предметов, по которым могут предлагаться программы, либо препятствует разработке междисциплинарных программ вследствие предубежденности аккредитационных комитетов против каких-либо дисциплин. Учебные заведения не видят никакой разницы, кто ограничивает их свободу разработки новых программ – правительство или независимый орган аккредитации. Часто аккредитация запрашивается и определяется профессиональными органами. При этом не учитываются другие процессы обеспечения качества в университетах, а значит, возможная синергия или совпадения с институциональными процессами качества. Все это создает вузам определенные бюрократические проблемы.

Тем не менее, такие проблемы не отмечались в отношении аудитов качества в вузе. Полезность этих аудитов признается лишь в случае, если в их ходе рассматриваются цели и стратегические приоритеты вуза, а также связи между обучением, научными исследованиями и вспомогательными услугами. В противном случае аудит качества сосредотачивается на процедурах и инструментах и уделяет мало внимания важнейшим проблемам качества, волнующим вуз. Это снижает ценность подобных аудитов для проверяемого вуза. Некоторые представители вузов отмечают опасность того, что сообщество специалистов по качеству будет оправдывать свое существова-

ние, вводя все новые и новые процедуры обеспечения качества, не уделяя должного внимания академическим проблемам, которые должны быть главными при определении понятия качества в данной области. В целом, опыт вузовских аудитов является более позитивным, по сравнению с аккредитацией. Но и он вызвал смешанную реакцию: от исключительно положительной, когда признается его полезность для становления и совершенствования внутренних процессов развития качества, до критики за сосредоточенность на процедурах, а не на реальных вопросах качества.

Таким образом, с точки зрения вузов, дебаты о противопоставлении оценивания и аккредитации, программного фокуса и институционального продолжают и эволюционируют в более сложную дискуссию об их наилучшем сочетании. На национальном уровне завоевывают популярность смешанные модели, когда агентства по обеспечению качества или по аккредитации проводят обследования как учебных заведений, так и программ. Однако большинство вузов отдают предпочтение аудитам вузов, поскольку они обычно более просты и настроены на цели и стратегии учебных заведений.

### ***Пределы улучшения качества***

Вклад в совершенствование качества может быть еще большим при условии реального финансирования соответствующей подготовки и привлечения дополнительного персонала, необходимых для достижения болонских целей.

Данные, полученные в ходе инспекционных посещений, убедительно показывают, что во многих вузах, вставших на путь реформ, преградой для совершенствования качества является ограниченность их автономии и доступных ресурсов, то есть, ограниченность масштабов, в которых они могут определять и планировать свое собственное будущее.

Ограничение институциональной автономии все еще широко распространено в Европе и охватывает все институциональные процессы, существенно влияющие на общее качество и профиль – от отбора студентов до найма и развития персонала (продвижение по службе, поощрения), разработки образовательных программ, определения приоритетности научных исследований и распределения ресурсов.

Различия в этой сфере между разными европейскими странами огромны. При этом некоторые страны, такие как Великобритания, Ирландия, Финляндия, Нидерланды, а с недавних пор также Дания и Австрия, предоставляют широкую автономию своим университетам в рамках ответственности, в то время как другие страны, например, французская община Бельгии, Германия, Греция, Чешская и Словацкая Республики накладывают жесткие ограничения на внутреннее руководство вузами. Иногда автономия сужается вмешательством не министерства, а органов аккредитации, которые могут ограничивать типы разрабатываемых и предлагаемых курсов (см.

также гл. 6). Там, где речь идет об обеспечении качества учебного заведения, вузы, как правило, допускают некоторую форму вмешательства со стороны органов национального уровня, если только оно не приводит к дополнительной бюрократической нагрузке и ориентировано на совершенствование качества, а не его контроль. Требования подотчетности воспринимаются гораздо лучше, если они сопровождаются расширением институциональной автономии.

Посещения показали, что ограниченность институциональной автономии означает не только то, что некоторые аспекты институционального развития исключены из обычного процесса совершенствования внутреннего качества, но и то, что у высшего учебного заведения возникает намного больше трудностей с выработкой систематического подхода к внутреннему качеству и с его улучшением.

Данные исследования *Тенденции IV* показывают, что наиболее системный подход к качеству осуществляют те вузы, которые обладают максимальной институциональной автономией. Напротив, учебные заведения с минимальной степенью автономии не приступили к выработке системного подхода к качеству. В подавляющем большинстве вузов внутреннее обеспечение качества отличается недостатком согласованности. Менее четверти вузов используют для решения проблем внутреннего обеспечения качества системный подход. Очень часто обеспечение качества может различаться на разных факультетах.

Отмечается очевидная тенденция к использованию синергии и экономии от эффекта масштаба, а также к распространению передового опыта тех учебных заведений, которые обладают всей полнотой автономии. Более четверти вузов создали институциональные структуры с тем, чтобы сделать процессы внутреннего обеспечения качества более системными, оптимизировать обратную связь, использовать синергию и обмениваться моделями лучшей практики между разными подразделениями.

Представители вузов по всей Европе выражают растущую неудовлетворенность тем, что ***внешнее обеспечение качества бессмысленно, если выявленные слабости не могут быть устранены из-за недостатка финансирования.*** Многие полагают, что обеспечение качества происходит только в том случае, если выявление проблем влечет за собой улучшение качества.

Проблемы с совершенствованием качества из-за ограниченных финансовых ресурсов были отмечены во многих вузах, чаще всего в Чешской Республике, Хорватии, Латвии, Литве, Франции, Италии и Словакии. Так, разные группы во французском университете отмечают, что дискуссии о болонских реформах уже способствовали созданию междисциплинарных программ, привели к более активной работе группы и к лучшему пониманию сущности университета в целом. По достоинству оценивается особый акцент болонских реформ на гибких траекториях обучения и ре-



зультатах обучения, однако при этом отмечается, что гибкий выбор невозможен из-за нехватки ресурсов и аудиторий. В этих условиях цели реформы признаются обладающими большим потенциалом для совершенствования качества, но утопическими.

Подобные комментарии раздаются во всей Европе не только в связи с болонскими реформами, но и по поводу других возможностей улучшения качества, не реализуемых из-за ограниченных ресурсов. Недостаточное финансирование мешает осуществлению ряда конкретных мер: от предоставления соответствующих услуг по руководству и консультированию студентов до приглашения выдающихся профессоров и обновления исследовательской инфраструктуры.

Важная цель болонских реформ, а именно – создание Европейского пространства высшего образования, основанного на качестве и поэтому привлекательного для его членов и для внешнего мира – может быть достигнута лишь в том случае, если забота о качестве не будет сведена только к организации или оптимизации процессов внешнего обеспечения качества, но также затронет все процессы институционального развития.

#### *4.5. Задачи на будущее*

- Опираясь на положительный опыт ряда учебных заведений, вузы могут выиграть от более системного подхода к повышению качества, опирающегося на синергию между оценкой преподавания и оценкой исследований, между службами поддержки и администрацией. Правительства и агентства по обеспечению качества должны поддерживать такие комбинированные проверки с тем, чтобы обеспечить связь между научными исследованиями и преподаванием, гарантировать адекватность имеющихся служб и повысить эффективность процедур оценки.
- Вузы и агентства по обеспечению качества должны сотрудничать в сфере оптимизации связей и координации между процессами внутреннего и внешнего обеспечения качества. Цель такого сотрудничества – облегчить административное бремя на вузы, не снижая значимости улучшения качества. В частности, внешнее обеспечение качества должно сокращаться в прямой зависимости от доказательств устойчивости внутреннего обеспечения качества.
- Правительства должны признать, что совершенствование качества, как это предусмотрено Болонским процессом, достигается не только мерами и процедурами по обеспечению качества, но часто обеспечивается через другие каналы институционального развития.

## **5. СВЯЗЬ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ С ИССЛЕДОВАНИЯМИ И ПОДГОТОВКОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ (СИБИЛЛА РАЙХЕРТ)**

### *5.1. Значение болонских реформ для исследований и подготовки исследователей*

Анализ процесса реализации реформ в 62 вузах Европы подтверждает, что европейские министры образования проявили в 2003 году большую мудрость, когда обратили внимание на исследовательское измерение Болонского процесса. В Берлинском коммюнике министры признали *«необходимость исследований как неотъемлемой части высшего образования в Европе [...]»* и подчеркнули *«важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества европейского высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности»*. В связи с этим они увидели *«необходимость более близкого сотрудничества между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством в Европе знаний и полагают целесообразным продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования, включив в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла»*. Действительно, данные *Тенденций IV* показывают, что болонские реформы, которые в первую очередь обращены к проблемам образования, открывают новые возможности и несут риски для качества исследований и подготовки исследователей. Настоящий доклад показывает полное осознание вузами того факта, что развитие исследований и подготовки исследователей может позитивно сказаться на успехе болонских реформ. В то же самое время вузы отмечают, что болонские реформы могут повредить научным исследованиям и подготовке исследователей, если они не будут подкреплены надлежащими условиями и заботой об улучшении качества.

Что касается значения болонских реформ для исследований и исследовательской подготовки в вузах, то здесь *Тенденции IV* выявили четыре основные проблемы:

1. В большинстве учебных заведений соединение исследовательской работы и обучения является важнейшим при разработке и внедрении новых учебных программ в двухцикловых структурах. В новых программах вовлечение студентов в исследовательскую работу на бакалаврском уровне часто уменьшается. Напротив, новый магистерский уровень предлагает возможность более тесно связать образование с проводимыми в вузе исследованиями, что достигается благодаря особому значению научных исследований в магистерских программах.

2. Болонские реформы затрагивают различные аспекты обучения на докторском уровне: переход с магистерского уровня на докторский, желательная продолжительность обучения в докторантуре; особый акцент на консультирование и руководство на докторском уровне, вызванный дебатами вокруг болонского реформирования программ.

3. Болонские реформы содействуют установлению связей и принятию решений на межвузовском уровне, что может положительно сказаться на развитии научных

исследований. Разрабатываемые во многих вузах – особенно на магистерском уровне – междисциплинарные программы соединяют образовательные и исследовательские интересы на базе укрепления существующих, а иногда и формирования новых межкаультетских связей. В некоторых случаях вузы специально разрабатывают такие магистерские программы как часть своей стратегии исследований с тем, чтобы позиционировать свои исследовательские возможности на национальном и международном уровне.

4. Болонские реформы требуют значительных ресурсов и времени не только для своей реализации. Сюда входит и дополнительное время для обучения и оценивания, необходимое профессорам, работающим с новыми структурами и методами. Это время и ресурсы отнимаются у научных исследований.

В последующих разделах эти проблемы будут рассмотрены более подробно.

#### *5.2. Связь болонских реформ с подготовкой исследователей*

Очевидная связь между Европейским пространством высшего образования и общим Европейским исследовательским пространством лежит в сфере подготовки исследователей, что является основной обязанностью университетов. Как основной организатор докторской подготовки и единственный организатор подготовки исследователей на додипломном и магистерском уровне, высшая школа сталкивается с множеством новых проблем, связанных с подготовкой исследователей:

- растущая важность научных исследований для более широкого круга профессий вне мира университетской науки ставит новые вопросы с точки зрения объема и весомости подготовки исследователей, от раннего вовлечения в исследовательские проекты до формирования переносимых профессионально востребованных навыков;
- фундаментальные и прикладные исследования в промышленности и науке требуют расширения междисциплинарных перспектив уже при подготовке исследователей;
- растущее осознание важного значения промышленности для естественных и технических наук приводит к расширению сотрудничества с промышленностью и в сфере подготовки исследователей, что требует новых форм коммуникации и административной поддержки;
- усилившееся осознание важности общественного интереса к науке требует от исследователей посвящать больше времени информированию о результатах исследований и их общественном и экономическом значении. В этих условиях у исследователей появляются новые требования к навыкам коммуникаций.

Не удивительно, что в ходе наших инспекционных посещений значительное число представителей университетов назвали подготовку исследователей, особенно

на докторском уровне, следующим основным пунктом в повестке дня реформ. Большинство вузов ждет завершения реформ первого и второго циклов, прежде чем браться за новую серьезную перестройку. Однако некоторые вузы пытаются реформировать подготовку исследователей одновременно с проведением реформ образования.

### ***Привлечение к исследованиям и подготовка исследователей на бакалаврском и магистерском уровне***

Инспекционные посещения не подтвердили вывод Руководящей группы Европейской Комиссии по науке и технологии о том, что «привлечение студентов додипломного уровня к исследовательской работе как стандартная часть программы обучения остается редким исключением».<sup>6</sup> Тем не менее, хотя большинство вузов и подтверждают участие студентов в исследовательской деятельности, половина вузов заявляет, что на бакалаврском уровне это участие носит ограниченный характер. Более часто вовлечение в исследования происходит в форме введения в методы исследований и навыки исследований, а также в форме семинаров или курсовых работ, где студенты осваивают начала самостоятельных исследований. По общественным и точным наукам студенты привлекаются к исследованиям в рамках проектной работы. В целом, во всех институтах различные группы сообщают, что участие в исследовательской работе в большой степени зависит от предметной области и факультета.

Что касается влияния болонских реформ на подготовку исследователей, то здесь многие вузы отмечают тот важный факт, что вовлечение студентов в исследования часто приходится на последний год программы обучения. В странах, где этот последний год относится не к последнему году бакалавриата, а к последнему году прежних длинных программ на степень, это означает, что исследовательская деятельность соответствует магистерскому уровню и скорее всего, будет сдвигаться на него. Существуют опасения, что если для большинства выпускников университетов конечной степенью станет степень бакалавра, то такая рабочая сила будет обладать недостаточными исследовательскими навыками. Часто отмечается, что отводимые на подготовку бакалавра три года, за которые необходимо сформировать и другие навыки, – слишком малый срок, чтобы сделать выпускника с этой степенью способным надлежащим образом осуществлять научную деятельность. Кроме того, преподаватели и студенты сообщают, что в новых, существенно сжатых программах, которые благодаря новой форме непрерывного оценивания имеют большую эффективность, отводится меньше времени на самостоятельные исследования и научные занятия,

---

<sup>6</sup> Увеличение человеческих ресурсов для науки и технологии в Европе. Доклад на Конференции ЕС *Европе требуется больше ученых* (апрель 2004). Руководящая группа под председательством José Mariano Gago, Брюссель, апрель 2004 года, стр. 8.

критическое осмысление и на формирование независимого суждения. Дополнительная нагрузка, связанная с преподаванием и принятием экзаменов при работе по новым программам, оставляет преподавателям меньше времени для небольших исследовательских проектов (поскольку большинство вузов не обладают достаточными ресурсами для приглашения новых сотрудников). Лишь очень незначительное число вузов имеет четко определенную политику, которая предусматривает особое внимание к исследованиям и самостоятельным научным занятиям на бакалаврском уровне.

Во всех вузах, проинспектированных в ходе данного исследования, магистерский уровень определяется как первый уровень, когда научные исследования осуществляются на практике – в виде исследовательского проекта или в виде магистерской диссертации. Тем не менее, примерно в трети вузов предлагается или разрабатывается два типа магистерских программ: ориентированные на исследования и ориентированные на профессиональную специализацию. При этом последние не исключают исследовательскую деятельность, а скорее, помещают ее в связанное с профессией окружение

В целом, можно отметить, что болонские реформы несколько изменили практику привлечения к исследованиям в некоторых вузах и сделали более интенсивными исследования на втором уровне. В большом числе вузов наблюдается перенос участия в исследованиях с первого цикла на второй (как, например, в вузах Италии, Германии и Франции). Часто профессорско-преподавательский состав высказывается в пользу приобщения к исследованиям на первом цикле, однако возможность этого ограничена людскими и финансовыми ресурсами.

#### ***Подготовка исследователей на докторском уровне***

28 из 29 участвующих в исследовании стран отмечают, что исследовательская подготовка является важным вопросом в реформе. Все страны сообщают об общенациональных дискуссиях, цель которых – привлечь частный сектор к финансовой поддержке и более активному участию в научных исследованиях и исследовательской подготовке в вузах. Примерно пятая часть национальных дискуссий по проблемам исследовательской подготовки посвящена совершенствованию качества обучения в докторантуре и введению большего числа структурных и преподаваемых элементов в подготовку докторов (Австрия, Финляндия, Германия, Италия, Нидерланды, Норвегия, Швейцария). В некоторых странах дискуссии сосредоточены на статусе, контрактных условиях, наборе и профессиональном развитии исследователей (Австрия, Германия, Италия). Проблема других стран (Дании, Латвии, Эстонии, Польши) – потребность в большем числе исследователей, особенно в области естественных и технических наук.

Во время посещений задавались вопросы о воздействии болонских реформ на докторском уровне. Полученные отклики весьма противоречивы. В целом представители высших учебных заведений полагают, что еще слишком рано судить, будет ли влиять на докторский уровень реформирование двух уровней, несмотря на то, что большинство вузов либо проводят отдельные реформы докторантуры, либо планируют делать это. Эти обширные реформистские планы представляются результатом усилившейся заботы о качестве, в частности, о качестве обучения, которая вышла на передний план благодаря болонским реформам, и одновременного осознания того, что конкурирующие учебные заведения постепенно начинают улучшать докторскую подготовку, что было отмечено некоторыми вузами.

На что нацелены эти планы реформ? В большей части Европы докторская подготовка базируется в основном на независимых исследованиях, осуществляемых докторантом, который обращается за консультациями и помощью к одному человеку – руководителю. В основе их взаимоотношений лежит модель учитель – ученик. Одна из основных проблем реформирования, связанная с этой моделью, – в какой степени самостоятельная исследовательская деятельность докторанта должна дополняться преподаваемыми элементами или должна быть встроена в поддерживающие структуры. Только в некоторых странах основная исследовательская деятельность дополняется другими формами обучения, преподаваемыми элементами и институциональными структурами, такими как докторские программы и докторские школы, причем в большинстве случаев сообщается о позитивном опыте. Именно так обстоит дело, например, в Чешской Республике, Финляндии, Венгрии, Латвии, Литве и Польше. В подавляющем большинстве стран, в которых независимые исследования и двустороннее руководство являются единственной составляющей докторской исследовательской подготовки, часто упоминаются новые элементы, такие как преподаваемые модули по методологии или содержанию исследований. Большинство соискателей докторской степени отдадут должное введению преподаваемых модулей, однако признают их полезность только в том случае, если они отвечают их научным или профессиональным потребностям. Некоторые представители профессорско-преподавательского состава сожалеют о введении преподаваемых элементов, поскольку они отнимают время у докторских исследований, другие же полагают предпочтительным перенести основную часть курсов с содержательным наполнением из докторских программ в магистерские с тем, чтобы студенты-докторанты могли раньше приступить к выполнению докторской работы. При этом на докторском уровне проводится обучение лишь некоторым дополнительным навыкам. Многие преподаватели и студенты-докторанты подчеркивают, что «лучший способ научиться исследовательской работе – проведение исследований, а не посещение лекций». Сле-

дует отметить, что многие преподаватели и студенты-докторанты выделяют два *важных фактора, влияющих на качество докторских занятий и исследований, а именно гибкость и усиленное внимание к интересам и потребностям кандидата*<sup>7</sup>.

*Еще одним основным элементом реформы* в трети вузов *является развитие аспирантур и докторских школ для обеспечения лучших взаимосвязей и обменов между различными факультетами и исследовательскими группами*. Там, где докторские школы уже существуют, вузы иногда занимаются их дальнейшим совершенствованием, например, интегрируя несколько таких программ в более крупные школы с целью оптимизации общего предложения (преподаваемых модулей) и поддержки междисциплинарных обменов.

Проблема трудоустраиваемости, которая широко обсуждается в связи с введением новых бакалаврских программ, начинает рассматриваться и в применении к студентам докторского уровня. Следует отметить широко распространенный среди докторантов пессимизм по поводу карьеры вне мира науки. Лишь в очень немногих странах организованы консультирование и поддержка по вопросам карьеры для молодых исследователей: это те страны, где исследовательская карьера входит в сферу национальных интересов, а ее организация и планирование стимулируются государством (например, в Великобритании). В других же странах докторанты зависят от контактов и инициативы своего руководителя, что часто приводит к недостаточности исследований в неакадемических секторах.

В противоположность вышесказанному, проблема востребованности исследовательской карьеры все чаще решается через *обучение навыкам*, которое наращивает масштабы использования во многих частях Европы. В основе таких инициатив лежит понимание того, что если для процветания Европы требуется больше инноваций, исследований и исследователей, то карьера таких исследователей не обязательно должна развиваться по традиционному академическому пути. Это вполне отвечает выраженным в Берлинском коммюнике устремлениям министров: *«Высшие учебные заведения [должны] усилить роль научных исследований и добиваться того, чтобы они шли в русле технологического, социального и культурного развития и отвечали потребностям общества»*. Однако и традиционная научная карьера, осуществление которой происходит в новых условиях все большей междисциплинарности исследовательской среды и серьезного соперничества на рынке исследований, требует от исследователей соответствующих профессиональных навыков. Работодатели из частного сектора особенно часто указывают на совокупность важнейших переносимых навыков, наличие

---

<sup>7</sup> См.: Выводы Зальцбургского семинара по докторским программам.  
[http://www.bolognabergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05\\_Conclusions.pdf](http://www.bolognabergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf)

которых способствует успеху исследователей помимо сферы чисто научных знаний и технологий<sup>8</sup>.

Очень редко обучение профессионально востребуемым навыкам в учебном заведении организовано систематически. Гораздо чаще оно зависит от инициатив и потребностей факультетов или департаментов/докторских программ. В некоторых случаях, например, обучение таким навыкам происходит только в докторских школах, и студенты-докторанты, не охваченные подобными структурами, не могут воспользоваться данным предложением. В других случаях формирование навыков частично интегрировано в непрерывное образование и не обязательно предназначено для исследователей. Чаще всего обучение осуществляется на добровольной основе и включает следующие навыки: преподавания (дидактические семинары), презентации, коммуникации и работы в команде, иностранных языков (в частности, английской научной письменной речи), управления проектами и управления временем, подачи заявок на исследовательские гранты. Кроме того, иногда преподаются патентное дело и предпринимательские навыки, этика науки и научно-популярная журналистика. Соискатели докторской степени отдают должное идее обучения навыкам и сообщают о своем положительном опыте, однако расходятся во мнениях по вопросу о том, когда должно происходить такое обучение: на докторском уровне или раньше.

Кроме обучения широким навыкам, называются и другие механизмы индивидуального развития студентов-докторантов: в некоторых вузах (например, в Нидерландах и в Словацкой Республике) вводятся образовательный или учебный план для студентов-докторантов с целью улучшения эффективности их работы либо регистрационная книга студентов, фиксирующая их цели и достижения (Великобритания). Называются также вузовские «соглашения» между докторантами и консультантами, подробно прописывающие рабочие отношения и ожидания с точки зрения планирования времени, обучения, финансирования, публикации статей, прав интеллектуальной собственности и консультирования (например, в Германии, Норвегии, Финляндии). В некоторых вузах созданы докторские комитеты или команды руководителей для оценки докторских исследований более чем одним лицом, что позволяет уменьшить зависимость докторанта от его руководителей.

Основные особенности большинства осуществляемых реформ докторантуры можно выразить следующим образом: *больше ориентирования, больше руково-*

---

<sup>8</sup> См. выступления представителей многонациональных технологических корпораций, например Philips and Robert Bosch, на конференции EUA в Маастрихте, октябрь 2004 года, [http://www.eua.be/eua/en/Maastricht\\_Presentations.jspx](http://www.eua.be/eua/en/Maastricht_Presentations.jspx). Такой же акцент сделан на Льежской конференции *Европа знаний 2020: Концепция университетских исследований и инноваций*, организованной Европейской Комиссией в апреле 2004 года, [http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index\\_en.cfm](http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index_en.cfm).



*дства, больше интеграции, больше обучения профессионально востребованным навыкам, а также больше институциональных структур, обеспечивающих широкий междисциплинарный обмен и достаточное предложение по обучению.* Эти вещи как нельзя лучше отвечают духу болонских реформ, как они реализованы многими вузами, и поэтому составляют неотъемлемую часть усиленной заботы о качестве обучения во многих вузах по всей Европе.

*5.3. Влияние болонских реформ на исследовательскую деятельность в вузах*

#### ***Укрепление институциональных подходов к исследованиям***

Учитывая всеобъемлющий характер болонских реформ, довольно много вузов сообщают, что эти реформы привели к интенсификации действий на институциональном уровне, а также межвузовской связи и координации. Органы или координационные группы, как вновь созданные, так и существующие, разрабатывают детали реформирования учебных программ. В некоторых вузах сообщалось, что интенсивные коммуникации положительно сказываются на сотрудничестве в сфере исследований и позволяют профессорско-преподавательскому составу использовать новые связи между образованием и исследованиями. Наиболее часто упоминаемое преимущество такой горизонтальной коммуникации состоит в разработке новых междисциплинарных программ, что является главной организационной проблемой, с которой в настоящее время сталкиваются вузы, ведущие интенсивные исследования, и одновременно важной добавочной ценностью реформирования учебных программ. В то же самое время вузы, которые не смогли наладить такую координацию и коммуникацию по линии факультетов, жалуются на то, что упустили некоторые возможности для таких новых программ из-за вертикальной организации учебного заведения.

Создается впечатление, что болонские реформы мало влияют, если вообще влияют, на стратегическое позиционирование вуза в отношении научных исследований. Большинство вузов отмечают, что болонские реформы интегрированы в их стратегические планы, тем не менее связь этих реформ с целями научных исследований отсутствует. Это вполне может быть обусловлено тем, что только треть проинспектированных вузов заявили о наличии у них реальной стратегии исследований на институциональном уровне – если понимать термин «стратегия» в широком смысле, когда она не ограничивается определением приоритетных областей исследований, а включает все попытки связать общие цели вуза с методами их достижения. Половина вышеупомянутых вузов (т.е. одна шестая часть вузов в выборке) определили те сферы исследований, в которых они намерены сосредоточить свои силы с тем, чтобы стать более заметными на международном уровне. Международная ориентация ис-

следований, безусловно, отмечается и многими другими вузами, однако лишь несколько из них (преимущественно в Северной и Северо-Западной Европе) упоминают в своих стратегических планах развития, частью которых должны стать новые учебные программы, международный рынок исследований. Следует также отметить, что лишь очень немногие вузы, обдумывая свою стратегию, вспоминают о международном сотрудничестве, будь то сотрудничество в сфере образования или в сфере научных исследований. Напротив, в ряде случаев особое внимание уделяется укреплению регионального сотрудничества, от которого должны выиграть и образование, и научные исследования.

В дополнение к созданию или расширению услуг помощи исследователям в получении грантов или в передаче технологий, некоторые вузы стимулируют высокое качество исследований и поощряют успехи в исследовательской работе и подготовке. Большинство вузов в основном озабочены сохранением уровня исследований в условиях сокращения бюджета, а не расширением имеющихся возможностей или конкурентных преимуществ. Хотя исследования рассматриваются как важнейшая часть международной деятельности вуза, а болонские реформы считаются одной из составляющих его интернационализации, *лишь незначительное меньшинство учебных заведений используют эти реформы как возможность связать позиционирование образовательных программ с позиционированием своих исследований.*

В целом следует отметить, что в большинстве вузов управление образованием отделено от управления исследованиями и лишь немного организационно сопрягается на уровне выше департамента. В этих условиях развитие образования и научных исследований будет взаимосвязано только в том случае, если вузовское руководство предпримет осознанные и целенаправленные усилия по поддержанию таких связей на факультетах и между факультетами.

#### ***Ресурсы для образования против ресурсов для исследований: ограниченность времени и финансирования***

*«Министры предпримут все необходимые усилия, чтобы сделать европейские высшие учебные заведения еще более привлекательными и эффективными партнерами [...].*

*Министры понимают, что существуют препятствия, мешающие достижению вышеуказанных целей, которые высшие учебные заведения не могут устранить, опираясь только на собственные силы. Для этого требуется мощная поддержка, в том числе финансовая, и принятие соответствующих решений на уровне национальных правительств и европейских органов».*

*Берлинское коммюнике*

Воплощение Болонского процесса в жизнь потребовало существенных затрат времени от профессорско-преподавательского состава и администраторов по всей Европе. В условиях, когда очень немногие вузы получают дополнительную поддержку для реализации этого процесса или для выполнения возросших объемов работы по обучению и консультированию, это время фактически отнимается от научных исследований, о чем в ходе инспекционных посещений заявило большинство университетов. Вот почему большинство профессорско-преподавательского состава очень надеется, что в обозримом будущем их не накроет еще одна волна подобных принципиальных реформ. Однако гораздо большее число преподавателей озабочены тем, что компоненты реформ, призванные способствовать улучшению качества европейского высшего образования – например, повышенное внимание к нуждам учащихся, более гибкие траектории обучения, систематическое оценивание – могут негативно сказаться на исследованиях, поскольку для последних остается меньше времени. Из-за отсутствия дополнительных ресурсов, которые предоставлялись бы государством или другими источниками, невозможно нанять новых сотрудников, способных помочь справиться с увеличивающимися нагрузками в части преподавания, консультирования, проведения экзаменов. В некоторых вузах возросла обычная административная нагрузка. Большинство групп подчеркивает, что эта проблема должна быть срочно решена во избежание соперничества между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством, которое, в конечном итоге, может нанести ущерб качеству университетского образования. *Улучшение качества обучения в Европе не должно происходить за счет снижения качества научных исследований.*

Ограниченность ресурсов для исследований – главная проблема, стоящая сегодня перед многими европейскими странами. Настоятельность этой проблемы довольно часто отмечалась вузами восточноевропейских стран, а также Франции и Италии, даже если вопрос об этом не задавался. Ряд других стран (например, Финляндия, Швеция, Дания, Ирландия, Норвегия) осознали ключевое значение научных исследований для своего будущего благосостояния и выработали стратегию достижения этих целей, обеспечив ее соответствующим финансированием. Тем не менее, существует опасность, что отставание Европейского пространства высшего образования в интенсивности и конкурентоспособности научных исследований будет расти, а не уменьшаться, приводя к дальнейшей внутриевропейской утечке мозгов и к снижению качества высшего образования в некоторых регионах Европы – вопреки общим целям Европейского пространства высшего образования.

#### 5.4. Задачи на будущее

- Болонские реформы, сосредоточенные на вопросах образования, одновременно открывают новые возможности и несут риски для качества исследований и подготовки исследователей. Высшие учебные заведения и правительства должны мобилизовать свои идеи и ресурсы с тем, чтобы **гарантировать, что качество образования совершенствуется не в ущерб качеству исследований**, а напротив, на основе взаимообогащения.
- Чтобы в полной мере использовать потенциал реформ учебных программ и новых междисциплинарных методов, вузы должны **укреплять межфакультетские связи, координацию и общеинститутские подходы** к разработке новых программ, а также усилить внимание к научным исследованиям. Выработка стратегического подхода к общему профилю, более четкая связь сильных сторон исследовательской деятельности с предлагаемым обучением могут помочь вузам найти свое место в конкурентной среде.
- Университеты и другие вузы должны объединить свои усилия **с целью наиболее эффективного удовлетворения потребностей Европы в профессиональных и академических исследованиях**.
- Высшие учебные заведения и правительства **должны уделять больше внимания созданию благоприятных условий для профессионального развития и планирования карьеры молодых исследователей** и учитывать все многообразие исследовательских карьер, на которые нацелены выпускники магистерского и докторского циклов.
- Высшие учебные заведения должны развивать надлежащее и в достаточной мере целенаправленное **практическое обучение**, существенно важное для исследовательской карьеры, **не нанося ущерба пространству независимых исследований**.
- Правительства и национальные органы власти **должны обеспечить финансовую поддержку высших учебных заведений для решения ими новых задач**, которые требуют от вузов дополнительного персонала, дополнительного времени и компетенций.

## **6. РЕАЛИЗАЦИЯ БОЛОНСКИХ ПРИНЦИПОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ФАКТОРЫ УСПЕХА И СИСТЕМНЫЕ ВЫЗОВЫ (СИБИЛЛА РАЙХЕРТ)**

### *6.1. Реализация болонских принципов: факторы успеха*

Чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью, от правительств требуется создать надлежащие условия, а от вузов – превратить возможное в действительное. Инспекционные посещения в рамках исследования *Тенденции IV* показали, что хорошей отправной точкой для воплощения реформ в жизнь служит надлежащее законодательство. Однако и другие факторы – национальные и институциональные – играют важную роль в успехе реформ. Одновременное посещение нескольких вузов в одной стране показало, что одни и те же национальные ус-

ловия могут дать импульс очень различающимся действиям. Некоторые вузы стремятся самым действенным образом использовать возможности, открываемые Болонским процессом, а именно – пытаются оптимизировать позицию учреждения посредством новых структурных изменений. В то же время другие учебные заведения откладывают любые действия до тех пор, пока проведение глубокого критического анализа предложений и процессов обучения не превратится в насущную необходимость. Посещения в ходе подготовки *Тенденций IV* показали, что различные национальные подходы к использованию возможностей Болонского процесса могут серьезно влиять на устремления и действия учебных заведений.

Если определить успех в терминах достижения целей болонских реформ, то можно выделить различные факторы, которые существенным образом определили результат, достигнутый вузами на пути реализации болонских реформы. На институциональном уровне готовность вуза принять болонскую повестку дня в качестве своей собственной определялась, в том числе и тем, проводились ли одновременно другие серьезные реформы и какие именно. Кроме того, большое значение имеет прочность внутренней горизонтальной связи, а также качество руководящей деятельности, осуществляемой вузовскими менеджерами такого сложного, всеобъемлющего процесса реформ. Что касается национального контекста, качество информации, управление и финансовая поддержка, которые обеспечиваются национальными игроками, существенно влияют на способность учебного заведения действовать. Что еще более важно, степень автономии вуза определяет пространство для маневра и, следовательно, его мотивацию к проведению реформ, которая зависит от того, насколько вуз может создавать собственное будущее. Каждый из названных факторов заслуживает отдельного рассмотрения.

#### **Фактор успеха 1: *Связь с другими реформами высшего образования***

Болонские реформы занимают основное место в реформистской деятельности большинства стран, которые посещались в ходе настоящего исследования. Для большинства систем высшего образования проведены соответствующие изменения законодательства в форме болонской структуры, к которым вузы в настоящее время адаптируются. На момент посещения в Венгрии и Испании новое законодательство находилось в процессе утверждения; в Португалии такое законодательство было принято в феврале 2005 года. Только в Англии и Турции болонские реформы считаются лишь частично отвечающими национальной ситуации. (В Шотландии полагают, что болонские цели в достаточной степени отвечают интересам их собственных реформ).

Однако волна реформ в европейском высшем образовании, по-видимому, идет даже дальше и глубже, чем сами болонские реформы. В ряде стран конференции рек-

торов заявили, что всесторонняя реализация болонских реформ составляет неотъемлемую часть широкого пересмотра всей системы высшего образования (Фламандская община Бельгии, Чешская Республика, Эстония, Финляндия, Германия, Венгрия, Литва, Норвегия, Польша и Швейцария). Наши данные показывают, что европейское высшее образование проходит через коренные реформы, часто выходящие за реально широкие рамки болонских реформ. Проводимые реформы охватывают все аспекты жизнедеятельности вузов: управление и механизмы финансирования (например, введение финансирования на базе эффективности), структуры управления, распределение компетенций между различными уровнями федеральной структуры, дифференциация типов вузов и сочленение между ними, условия для развития академической карьеры, обеспечение качества, а также реформы преподавания и обучения. Последние находятся в тесной связи с болонскими реформами и часто запускаются или ускоряются Болонским процессом (более подробные данные приведены в табл. 1).

Связь этих реформ с болонской повесткой дня воспринимается в различных национальных контекстах по-разному. Так, например, в Австрии высшие учебные заведения полностью поглощены фундаментальной реформой структур управления и введением университетской автономии с соответствующими механизмами финансирования и менеджмента. В этих условиях болонские реформы вынужденно отошли на второй план. Закон об университетах 2002 года предусматривает реализацию нескольких болонских целей, однако в условиях совпадающих по времени двух сложных реформистских процессов члены университетского сообщества сосредоточились на решении национальных и внутренних проблем. В Норвегии, напротив, болонские реформы были интегрированы в так называемую «реформу качества», которая охватывает все аспекты высшего образования, но воспринимается как дополняющая и подкрепляющая болонские цели.

В некоторых странах представители высшей школы полагают, что марка «болонские реформы» используется для проведения реформ, реально не входящих в болонскую повестку дня. Перестройка отношений между вузами, уменьшение числа учебных программ, введение элементов конкурентоспособности – все это примеры реформ, осуществляемых в ряде стран как часть болонского пакета.

Многие представители вузов заявляют, что Болонья запустила реформы, которые уже созрели внутри. Высказываются мнения, что болонские реформы иногда задерживали другие внутренние изменения либо из-за того, что было решено совместить их проведение с полномасштабной реализацией болонских реформ, либо потому, что серьезные реформы должны проводиться по одной.

**Фактор успеха 2: Информированность вузов о проблемах – принятие исходящих сверху директив в качестве возможности для критического анализа и реформирования снизу-вверх**

*Две трети из 62 вузов, проинспектированных в ходе настоящего обследования, решили существенным образом принять болонские реформы и трансформировать их во внутренние. Они готовы интегрировать их в процесс своего развития и таким образом преобразовать повестку дня, спускаемую сверху вниз в свою собственную – снизу вверх – интерпретацию желаемых перемен.* Если учесть скептицизм первых лет после принятия Болонской декларации, такой результат кажется удивительным. Информированность о болонских реформах – довольно слабая у академического сообщества еще два года назад – сегодня в большинстве вузов высока. Кроме того, в вузах Европы широко признаны общие цели и добавочная ценность болонских реформ. Многие представители академического сообщества признают необходимость реформирования структур и методов преподавания и обучения.

Определенная критика относительно процесса реализации или отдельных аспектов реформ высказывается большинством учебных заведений, но лишь одно из них не видит никакой дополнительной ценности в болонских реформах и фактически отвергает болонское реформирование в целом. Даже с учетом возможности небольшого положительного смещения в выборке вузов, такое широкое принятие основной повестки дня Болонского процесса следует отметить особо.

Дополнительная ценность, которую вузы связывают с болонскими реформами, распространяется на весьма широкий спектр проблем (см. Приложение 6), что дает целый ряд оснований интегрировать болонские реформы в стратегические планы вузов. Лишь несколько учебных заведений в Болгарии, Хорватии, Венгрии, Португалии и Испании полагают, что еще слишком рано судить о дополнительной ценности болонских реформ (и тем не менее ожидают, что эти реформы будут способствовать интернационализации и мобильности вузов).

Основная причина, почему так много высших учебных заведений преобразовали болонские реформы в собственную повестку дня, очевидно, заключается в том, что *большинство вузов видят необходимость в пересмотре и реформировании своих учебных программ.*

Примерно в четверти вузов различные группы отмечают, что болонские реформы стали «спусковым механизмом», ускорившим осуществление реформ, которые уже были подготовлены в ходе широких внутренних дискуссий. Некоторые вузы заявляют, что давление извне заставило сосредоточиться на реформах, отказаться от ненужных или устаревших элементов и продвинуться по пути реформирования, что

было бы значительно сложнее сделать в условиях неизбежных разногласий, будь реформы исключительно вопросом внутренней повестки дня.

Чаще всего вузы видят ценность болонских реформ в том, что они предлагают возможность больше сосредоточиться на потребностях студентов и на компетенциях (примерно треть опрошенных вузов, см. подробности в гл. 2) и обеспечить в вузе большую прозрачность преподавания, содержания, методик, ожидаемых результатов обучения и учебной нагрузки.

Болонские реформы часто также расцениваются как возможность ввести междисциплинарные программы. Кроме того, некоторые вузы в Финляндии, Франции, Дании и Швейцарии сообщают, что Болонья открывает возможности для расширения междууниверситетского сотрудничества на региональном уровне.

**Фактор успеха 3: Устойчивая горизонтальная коммуникация внутри вуза и консультативное, но решительное лидерство**

Осуществление болонских реформ несомненно затрагивает большинство групп внутри данного высшего учебного заведения. Такой всепроникающий характер реформ требует не только значительных затрат дополнительного времени со стороны многих вузовских действующих субъектов, но и хорошо функционирующей горизонтальной коммуникации внутри учебного заведения. Наоборот, в некоторых высших учебных заведениях с децентрализованной внутренней организацией, отмечается отсутствие согласованности действий. Многие вузы обращают внимание на то, что *Болонский процесс реформирования стал благоприятной возможностью для укрепления институциональной координации, обеспечивающей прозрачность вуза и его гармоничное функционирование и усиливающей каналы горизонтальной коммуникации*, результатом чего являются, например:

- лучшее распределение работы и ресурсов,
- более внутренне скоординированные программы последипломного обучения в университете,
- усиление полномочий президентов,
- лучшая интеграция администраторов,
- уменьшение числа факультетов,
- побуждение факультетов к более либеральному мышлению, приводящему к организационным реформам.

Организация успешного реформирования в Европе характеризуется некоторым общим элементом, а именно: один представитель руководящих органов вуза несет полную ответственность за процесс осуществления реформ. Чаще всего это прорек-



тор по учебной или научной работе, а в некоторых случаях – проректор по международным связям. Кроме того, большинство вузов либо создают специальную координационную группу, либо используют существующий в вузе комитет для координации процессов на факультетском уровне. Задачей такой группы/комитета является разработка общих принципов реформирования и контроль за его ходом. Можно с уверенностью сказать, что на продвинутых стадиях реформирования наибольший временной ресурс задействован на факультетском уровне, где основную координирующую и направляющую роль играют деканы или замдеканов. На многих факультетах вводится должность координатора по Болонскому процессу. Для внедрения новых программных структур и кредитной системы создаются факультетские сети/комитеты, координирующие работу на уровне факультета. Для этой же цели используются и уже существующие органы. В ряде стран, особенно в Северной и Западной Европе, заметную роль в процессе реформирования играют объединения студентов и представители студенчества.

Многие группы внутри вузов отмечают, что с учетом всей сложности вузовских взаимосвязей существенное влияние на процесс реформирования оказывает готовность руководства к подлинному диалогу (т.е. готовность информировать о различных точках зрения и прислушиваться к ним) и его способность в самом начале процесса определить основные направления и принципы действия. Серьезной проблемой является такая организация руководства, в которой высокий уровень менеджмента оставляет достаточно пространства для идущих снизу – от департаментов и факультетов – инициатив.

Ряд вузов выделяются своим действенным отношением к реформам, отражающим успешность институционального руководства. Так, в странах, где в ходе исследования имелась возможность посетить несколько высших учебных заведений, сделано интересное наблюдение: в условиях одних и тех же национальных ограничений вузы действуют совершенно по-разному. Очевидно, что руководство вуза (будь то один человек или команда) самым серьезным образом влияет на способность учебного заведения меняться, на его готовность трансформировать национальные условия в свои планы и согласовывать противоположные точки зрения.

Интересные примеры действенного поведения отмечаются в тех странах, где еще только предстоит определить руководящие нормы и правила на национальном уровне. Так, по словам представителей вузов, в Эстонии болонские реформы продвигаются университетами, а министерство затем эти реформы подхватывает. В Португалии еще до принятия соответствующего законодательства новым правительством один из университетов достаточно далеко продвинулся с внутренним обсуждением новых структур и с исследованием наилучших путей преобразования существующих программ. В

Испании, также в ожидании нового государственного законодательства, университет готовил проведение реформ, оценивая собственный потенциал для образовательных инноваций. Вузы таких стран, как Германия, Чешская Республика, Финляндия и Швейцария воспользовались болонскими реформами, чтобы ускорить проведение в жизнь собственных реформ с целью укрепления своих позиций. Примечательно, что все руководители семи неуниверситетских вузов в данном исследовании активно используют болонские реформы для усиления своих позиций в национальных бинарных системах и для совершенствования магистерского уровня и прикладных исследований.

**Фактор успеха 4: *Надлежащий баланс между национальным уровнем координации и регулирования и институциональной автономией***

Интервью в ходе инспекционных посещений показали, что внутренним процессам реализации помогают, препятствуют или просто оказывают на них серьезное влияние руководство, поддержка и регулирование на национальном уровне. *Последнее имеет прямое отношение к готовности принять болонские реформы в качестве имеющей ясную цель повестки дня институциональных изменений, а также к масштабам их использования для улучшения институционального качества.*

В некоторых странах взаимодействие между вузами и национальными властями хорошо налажено, к очевидному удовлетворению большинства представителей проинспектированных учебных заведений. Несмотря на критику по отдельным вопросам, можно сказать, что на обоих уровнях имеется стремление к взаимопониманию и к диалогу, участие в котором является сложным, но, в конечном счете, общим делом. Именно так обстоит дело, например, в Финляндии, Норвегии, Дании, Ирландии, Швейцарии и в большой степени (в зависимости от региона) в Германии. Здешние вузы отметили и по достоинству оценили усилия, направленные на информирование вузов и их привлечение к обсуждению проектов национального законодательства или соответствующих норм и положений. Соединение национальных реформ и планов развития вузов в единую повестку дня вполне осуществимо и может привести к обоюдной пользе. В Финляндии особенно полезными и серьезно способствующими межвузовскому сотрудничеству признаются предметные рамки реформ учебных программ. В Швейцарии по достоинству оценивается то обстоятельство, что государственные политики не стали принимать поспешных решений по поводу законодательства, но серьезно согласовали свои действия с национальной конференцией ректоров, что позволило выработать общенациональные установки, гарантирующие максимальную степень автономии вузов. (Ограничение институциональной автономии и права вузов на отбор студентов отмечается только в вопросе приема, правила которого устанавливаются на государственном уровне). Во французской общине Бельгии

ограниченность институциональной автономии была компенсирована широким привлечением вузов к выработке национального законодательства.

Во многих странах высказывается критика роли министерства. В частности, нередки жалобы, с одной стороны, на излишне предписывающее законодательство, принимаемое поспешно и без серьезного обсуждения, а с другой стороны, на недостаток стимулов к действию. Законы представляются недостаточно продуманными, иногда даже противоречивыми, не в полной мере отражающими существо европейских дебатов. В дальнейшем они нередко требуют пересмотра, из-за чего непроизводительно тратится время всех участвующих сторон. Так, активно критикуется жесткая и часто малокомпетентная интерпретация болонских реформ подразделениями министерства, вызывающая сомнения и в меньшей степени отвечающая духу Болоньи, чем декларации и намерения, высказанные на более высоком уровне.

Многие университетские представители отмечают, что государственные чиновники меньше осведомлены о европейских тенденциях, чем они сами, и не могут предоставить им необходимую информацию и помощь. В самых экстремальных случаях закон даже предусматривает привязку кредитов ECTS к контактными часам и их минимальному количеству. Это приводит к несогласованности и перегруженности новых программ, что, по мнению студентов и преподавателей, наносит ущерб качеству обучения. Часто высказываются жалобы по поводу *непродуманной или излишней административной зарегулированности, которая входит в противоречие с институциональной автономией*. Исключение составляет Великобритания, где критикуется отсутствие интереса со стороны министерства, а не какое-либо вмешательство.

На институциональном уровне возникает серьезная проблема *несоответствия между национальными или региональными нормами и положениями для некоторых предметов (например, подготовка преподавателей) и новой болонской структурой степеней*. Такое несоответствие структур снижает эффективность продвижения на институциональном уровне по сравнению с тем временем, когда программы на различные степени по одному и тому же предмету могли комбинироваться и переплетаться. В итоге дополнительные людские ресурсы используются без всякой пользы.

*Серьезным испытанием для вузов являются сроки, предписанные национальными игроками для окончательной реализации реформ*. Стремительность процесса не оставляет пространства для «творческого маневра» или для более основательной перестройки некоторых программ. Дополнительное время требуется не только для обдумывания самых новаторских идей. Из-за недостатка времени лишь поверхностно был проведен, например, подсчет кредитов для отдельных курсов или

модулей. Располагая достаточным временем, можно было бы проверить рабочую нагрузку по курсам и более точно назначить соответствующую. С другой стороны, необходимо отметить, что наибольшие успехи институционального реформирования в рамках Болонского процесса достигнуты в тех вузах, которые благодаря своим внутренним побуждениям и активной позиции своевременно начали проведение реформы и не пожалели усилий на их всестороннее обсуждение, а также на тщательную подготовку процесса принятия решений. Это позволило вписать болонские реформы в повестку дня реформ в вузе, интегрированную в его стратегический план и обеспеченную стимулированием и финансовой поддержкой.

***В некоторых странах реализация реформ на институциональном уровне серьезно зависит от общенациональных руководящих указаний со стороны неправительственных агентств, таких как органы аккредитации.*** Именно так обстоит дело во многих западноевропейских странах, в Германии и Великобритании. В Германии Совет по аккредитации занимает ключевую позицию в процессе, поскольку именно он осуществляет непосредственный надзор за выполнением условий аккредитации для курсов обучения на степень бакалавра и магистра<sup>9</sup>. Нормативы аккредитации оказывают сдерживающее воздействие на вузы и затрудняют введение междисциплинарных программ, о чем сообщают некоторые вузы в Польше, Чешской и Словацкой Республиках. Так, представители различных дисциплин предпочитают формулировать более традиционные требования в отношении минимальных стандартов каждой дисциплины, а не рассматривать преимущества развития новых компетенций. Иногда регистр разрешенных курсов препятствует формированию новых программ вокруг дисциплинарных интерфейсов. Последний случай был отмечен вузами в Греции и во французской общине Бельгии.

Что касается предлагаемых курсов, во фламандской общине Бельгии и в Греции сообщается о дальнейших ограничениях институциональной автономии в отношении языка преподавания. Во Фландрии новое предписание министерства преподавать на английском языке не более 10 % курсов стало серьезной проблемой для интернационально ориентированных вузов, желающих представлять на международном рынке конкурентоспособные магистерские программы на английском языке. Кроме ограничений автономии, касающихся содержания учебных программ, большинство европейских высших учебных заведений, по их мнению, обладают полной автономией с точки зрения содержания и структуры предлагаемого обучения.

---

<sup>9</sup> Как определено в «Резолюции Постоянной конференции министров просвещения и культуры земель ФРГ» (2003) и в «Общих структурных рекомендациях для земель», каждый декан факультета должен подготовить отчет о путях реализации этих принципов, позволяющих организовать программы обучения в соответствии с требованиями болонских реформ. Этот отчет представляется в ходе внешнего обследования, проводимого соответствующими комиссиями по аккредитации.

По отношению к другим аспектам высшего образования автономия университетов ограничена в гораздо большей степени. В связи с этим можно вспомнить выраженную в Берлинском коммюнике убежденность министров: *«Сознавая важность вклада в экономическое и общественное развитие, который могут внести сильные учебные заведения, Министры признают, что учреждения образования должны иметь право принимать решения, касающиеся их внутренней организации и управления. Министры далее призывают высшие учебные заведения способствовать тому, чтобы реформы были полностью интегрированы с основными институциональными функциями и процессами»*. Правомерное требование интеграции в сердцевину институционального развития сложнее выполнить, если элементы этой сердцевины не могут определяться самим вузом. Так, наиболее часто **отмечается недостаток автономии в том, что касается управления персоналом и его набора, а также отбора студентов.**

Что касается подбора и развития персонала, невозможность для многих вузов предоставить дифференцированные условия и стимулы с точки зрения зарплаты и других ресурсов делает эти учебные заведения менее конкурентоспособными на международном рынке. Вузы жалуются на недостаток автономии в управлении людскими ресурсами, однако гораздо чаще они выражают озабоченность тем, что не могут отбирать студентов, наиболее отвечающих профилю вуза, а во многих случаях вынуждены принимать всех, кто имеет установленную государством квалификацию. Часто подразумевается, что обладатели степени бакалавра будут приниматься на второй цикл в той же стране без дальнейшего отбора (это, по-видимому, не является проблемой для большинства вузов). По мнению представителей университетов, такие устанавливаемые в национальном масштабе правила приема ограничивают возможности вузов определять необходимые квалификационные профили для своих программ. В отношении программ, конкурентоспособных на международном уровне, особо подчеркивается, что стандарты высокого качества должны быть отражены и в селективном характере таких программ, позволяющем отбирать наиболее подготовленных студентов. Наличие налагаемых государством ограничений вызывает у более независимых вузов Великобритании и Ирландии сочувствие к их европейским партнерам.

Национальные или региональные предписания упоминаются и в связи с количеством учебных часов преподавателей. Так, в одном из университетов всем преподавателям должно быть обеспечено одинаковое количество часов. Никакие изменения, например, в зависимости от эффективности исследовательской работы, не допускаются. Это означает снижение конкурентоспособности ученых на международном рынке, поскольку министерство увеличило профессорам и без того

довольно большое количество учебных часов. В результате наиболее квалифицированные кандидаты на должности потеряли к ним интерес.

Все вышеупомянутые ограничения институциональной автономии наносят ущерб гибкости вузов, эффективности и мотивации развития учебных заведений.

В некоторых странах проблема недостаточной автономии решается новым законодательством. Так, в Австрии и Дании недавние реформы правительства расширили автономию университетов. Представители Дании отмечают, что «реформа управления, предусматривающая назначение ректора на должность и введение внешнего совета, увеличила независимость университетов». Ректор одного из австрийских университетов сообщает, что «неожиданно оказался в положении, дающем возможность реально управлять вузом. Необходимо составлять организационный план, ставить стратегические цели, определять правовые изменения, учебный регламент, статус персонала и финансирование». Такое положение оценивается по достоинству, несмотря на все дополнительные усилия, требуемые для внедрения новых структур управления. Одно из существенных преимуществ работы в новых условиях состоит в том, что теперь легче создавать новые учебные программы.

В целом, *тенденция к расширению автономии только начинает набирать силы в Европе*. Лишь в одной стране (Литве) сообщается, что болонские реформы уменьшили степень предоставленной ранее автономии. В Эстонии, Латвии, Ирландии и Великобритании в особенности вузы высоко ценят свою автономию и полностью готовы согласиться на дополнительные меры по подотчетности.

#### **Фактор успеха 5: *Время корректирования и точной настройки***

Даже в самой позитивно настроенной институциональной среде растет осознание утомительности реформ. Независимо от преимуществ и добавочных ценностей, которые признаются за болонскими реформами, деканы и профессорско-преподавательский состав выражают озабоченность огромными затратами времени, которое они вынуждены отрывать от других проектов и функций.

Все опрошенные представители вузов – от ректоров и администраторов до преподавателей и студентов – единодушны в том, что такие порожденные Болонским процессом широкие реформы, как полная реструктуризация учебных программ, изменение кредитных накопительных систем и новые процедуры оценивания, требуют значительного времени не только для обдумывания, но также и для последующего регулирования и оптимизации. Остающиеся открытыми вопросы и часто отмечаемые высокие темпы реализации реформ *заставляют большинство институциональных игроков настаивать на том, что для точной настройки и оптимизации реформ требуется время*. Многие выражают обеспокоенность тем, что политики – для улучшения своей позиции или имиджа – могут задумать другую серьезную реформу вместо

того, чтобы дождаться, когда реформы, уже осуществляемые, принесут настоящие плоды. Вот почему нередко обращения вузов к правительствам с просьбой не запускать еще одну волну реформирования до того, как будет полностью реализован потенциал болонских реформ. Здесь можно привести слова одного студента: «Скажите министрам: чтобы провести реформу, требуется гораздо больше времени, чем чтобы задумать ее».

#### **Фактор успеха 6: Национальная финансовая поддержка**

В ходе посещений часто *отмечалось существование серьезного разрыва между целями болонских реформ и политическими декларациями министров, с одной стороны, и теми средствами и поддержкой, которыми государство обеспечивает вузы для реализации этих целей, с другой стороны.* К сожалению, те впечатляющие единодушие и приверженность идее, которые европейские министры образования обнаруживают и демонстрируют каждые два года после подписания Болонской декларации, в большинстве стран Европы остаются лишь декларациями. Во многих странах, подписавших Болонскую декларацию, министерства ограничились созданием законодательной базы для вузов, не подкрепив болонские реформы дополнительными финансовыми ресурсами, которые покрывали бы связанные с болонскими структурами существенные затраты на внедрение и на персонал.

Многие вузы отмечают, что введение новых структур степеней и более гибкого студентоцентрированного обучения требует серьезных затрат времени не только при проведении изменений – на информирование, обсуждение, принятие решений и повышение квалификации сотрудников, но также и при работе в новых условиях, когда преподавание и оценивание предусматривают больше часов на консультации и контакты со студентами. Правительства лишь нескольких стран – Норвегии, Финляндии, Ирландии, Нидерландов и Швейцарии – учитывая огромное значение и потенциал болонских реформ, сделали попытку принять на себя расходы на их проведение. Но даже и в этих странах дополнительные затраты на реформы на уровне вузов покрываются далеко не полностью. *Большинство затрат вынуждены нести сами вузы. В условиях ограниченности вузовских бюджетов это означает, что болонские реформы осуществляются за счет отвлечения ресурсов от других важных функций высшего образования, таких, например, как научные исследования.*

Можно привести много высказываний, показывающих, что недостаток государственного финансирования является серьезной проблемой для вузов по всей Европе и мешает им воплотить в жизнь весь потенциал болонских реформ (см. табл. 2). Часто отмечается, что напряженное финансовое положение вузов затрудняет проведение реформ и может нанести ущерб созданию Европейского пространства высшего образования. Учебные заведения полагают, что правительства их стран должны проде-

монстрировать свою приверженность качественному реформированию, обеспечив их достаточными финансовыми средствами.

### *6.2. Болонские реформы как системные вызовы*

В 2005 году мы имеем достаточно оснований считать, что, как и большинство крупных реформ последних десятилетий в европейской высшей школе, болонские реформы не только способствовали нахождению точек соприкосновения для различных национальных систем высшего образования, но также имели глубокое воздействие на отдельные национальные системы. Основные системные изменения заслуживают отдельного внимания.

#### ***Переход к студентоцентрированному обучению***

Кроме очевидных и запланированных результатов, какими являются построение более совместимой структуры степеней и общие инструменты прозрачности типа ECTS и Приложения к диплому, мы можем отметить далеко идущие изменения подходов к преподаванию, когда во многих традиционно центрированных на преподавателе системах начинают размышлять над тем, как поместить в центр внимания потребности студентов. Такое изменение фокуса ощущается и во внутренней культуре качества преподавания, для которой характерно повышенное внимание к эффективности преподавания, к обратной связи от студентов по процессам преподавания и обучения, а также к службам поддержки студентов.

Страны Европы существенно различаются по методам преподавания и по степени, в какой студентоцентрированное обучение может определять каждодневную жизнь университетов. При этом страны Северной/Северо-Западной Европы явно доминируют в организации студентоцентрированной среды обучения, в то время как остальная часть европейских стран выражает определенный скептицизм в отношении идеи компетентностного подхода в обучении и гибких путей обучения. Несмотря на это, растет число высших учебных заведений в Европе, которые начинают двигаться в данном направлении. Такие изменения требуют не только пересмотра учебных программ и повышения квалификации сотрудников, но и дополнительных услуг по руководству и консультированию, новых форм преподавания и оценивания. Все это является серьезным вызовом для высших учебных заведения и для оказывающих им поддержку правительств.

#### ***Переход к более компактным программам***

Независимо от подхода – студентоцентрированного или центрированного на преподавателе – следует выделить одну, часто упоминаемую, тенденцию, которая, возможно, имеет временный характер: замена длинных программ первого цикла на короткие часто приводит к тому, что слишком большой объем содержания втискивается



в слишком узкие временные рамки. Эта тенденция может быть обусловлена боязнью не сохранить базовые знания по дисциплине, т.е. стремлением считать принципиально важными слишком много курсовых единиц. Иногда свой вклад в проблему вносит предписываемое на национальном уровне количество студенческих контактных часов. В любом случае некоторые преподаватели и студенты опасаются, что сжатый характер новых программ не предусматривает достаточного времени для развития критического и вдумчивого подхода к представляемым материалам и в целом не способствует формированию независимого мышления.

Часто отмечается, что сегодня более важными становятся эффективность, управление временем и завершение в установленные сроки, в то время как академическая любознательность и интеллектуальное развитие теряют свое значение. Некоторые обеспокоены тем, что в новом режиме существенно усложняется управление заочными и вечерними формами обучения, востребованными многими современными студентами (см. гл. 2).

#### ***Стирание различий между университетами и другими вузами***

Самым поразительным результатом настоящего исследования является тот факт, что введение новых систем степеней постепенно стирает заметные различия между двумя типами европейских вузов – между университетами и другими вузами. По-видимому, уменьшение различий обусловлено не только введением одинаковых званий для обоих типов учебных заведений – в большинстве систем дающих доступ к одной и той же очередной ступени продвижения – но также тем новым значением, которое придается идее трудоустраиваемости, прежде являвшейся основным конкурентным преимуществом неуниверситетских высших учебных заведений.

В то время как университеты бьются над проблемой того, что академический бакалавр может реально предложить рынку труда, и как выпускники будут восприняты рынками труда, другие вузы часто расширяют предлагаемое обучение до магистерского уровня и одновременно с этим активизируют свои (прикладные) научные исследования.

Подобный опыт имеет место в Австрии, Бельгии, Хорватии, Финляндии, Германии, Венгрии, Ирландии и Нидерландах. В Литве и Словацкой Республике недавно создан неуниверситетский сектор. Некоторые системы уже предусматривают одновременное существование прикладных профессиональных и академических исследовательских степеней в одних и тех же учебных заведениях (Венгрия, Латвия, Португалия). Независимо от национальной ситуации, во всех системах имеется понимание, что улучшение проницаемости между секторами будет весьма ценным для студентов и выпускников.

#### ***Снижение государственного финансирования высшего образования***

Часто высказывается опасение, что болонские реформы усилят широко распространенное недофинансирование высшего образования.

Во-первых, эти опасения усиливаются ощущением, что большинство правительств не обеспечило финансовую поддержку самой крупной перестройки высшего образования в Европе последних десятилетий. Несмотря на приверженность министров болонским реформам, лишь немногие правительства были готовы сделать достаточно, чтобы помочь вузам покрыть огромные дополнительные затраты времени сотрудников. Так, многие вынуждены отказаться от решения проблем совершенствования качества, требующего дополнительных затрат времени и дополнительных компетенций сотрудников или отбирающего ресурсы у других важнейших функций университета, таких как исследования. Отмечается серьезная озабоченность тем, что платой за улучшение качества обучения в Европе станет снижение качества исследований. Кроме того, высоко ценяемая идея соединить формирование Европейского пространства высшего образования с созданием конкурентоспособного Европейского исследовательского пространства станет неактуальной, если подобные ограничения будут сохраняться.

Во-вторых, многие учебные заведения опасаются, что болонские реформы используются государством как повод уклониться от финансирования высшего образования. Согласно этому тезису, государственная поддержка высшего образования будет ограничиваться полным финансированием степеней первого цикла и поддержкой магистерского уровня только для избранной группы наиболее квалифицированных и/или платных студентов. Магистерский уровень будет доступен только элите, способной получить стипендию, назначаемую по итогам прежней успеваемости, или внести установленную плату за обучение. Подобная схема, безусловно, уменьшит число студентов, способных продолжить свое обучение сверх трех или четырех лет, традиционно связываемых со степенью бакалавра. Это ставит вопрос о создании различных моделей государственного/частного финансирования, а возможно, и проблему государственных стимулов к сокращению продолжительности бакалаврских программ с 4 до 3 лет.

Во многих странах вузы хотят знать, каков будет объем государственного финансирования и позволит ли он обеспечить или улучшить их конкурентоспособность. Многие вузы развивают партнерские отношения с частным сектором, однако и они понимают все преимущества финансируемой государством системы высшего образования с точки зрения его долгосрочной ориентации, перспективы и инновационного потенциала.

### ***Более сильные высшие учебные заведения для Европы***

Осуществление болонских реформ в вузах не только объединило много различных групп вокруг общей повестки дня, но и расширило понимание общевузовской перспективы, выходящей за пределы озабоченности проблемами департамента, программы или факультета. Болонский процесс заставил вузы укрепить их внутренние связи, координацию и процессы принятия решений. Он позволил им осознать пределы автономии, а также свое отставание с точки зрения финансов и права. Многие вузы ясно представляют себе, куда необходимо держать курс, чтобы стать более сильными и конкурентоспособными, но не все еще знают, где взять ресурсы, чтобы обеспечить движение по этому курсу. болонские реформы подтвердили и усилили способность вузов изменяться. Будущее Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства определяется сильными вузами, способными достигать превосходства в осуществлении своих миссий.

### 6.3. Задачи на будущее

- Большинство вузов выиграет от **дальнейшего укрепления внутренних контактов и институциональной координации**, цель которых – согласованное осуществление и оптимальное использование творческого потенциала болонских реформ.
- Высшие учебные заведения и правительства должны предусмотреть **достаточно времени для адаптации** и дальнейшей оптимизации болонских реформ.
- **Институциональная автономия** вузов – там, где она ограничена – **должна быть расширена** с тем, чтобы усилить их мотивацию и способность к изменению.
- Чтобы болонские реформы действительно привели к общему совершенствованию качества в вузах, **правительства должны выразить свою приверженность Болонскому процессу в виде его финансовой поддержки**. В противном случае учреждения и системы высшего образования рискуют совершенствовать качество преподавания в ущерб качеству научных исследований, что рано или поздно отразится на качестве преподавания.
- Правительства стоят перед проблемой удовлетворения растущего спроса на высшее образование и обеспечения для него надлежащего **государственного финансирования** с тем, чтобы сохранить высокий уровень квалификации выпускников университетов.
- Чтобы обеспечить взаимодополняемость, университеты и другие вузы должны извлечь пользу из переопределения различий в институциональных профилях, что облегчит сотрудничество и творческое взаимодействие в будущем. Вузы должны создавать возможности для оптимального перемещения студентов из одного типа учебных заведений в другой, обеспечивая максимальную гибкость и одновременно отдавая должное различию профилей.

Правительства должны обеспечивать надлежащие условия для проницаемости, гибкости и дифференциации между типами вузов.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

## СПИСОК УЧАСТВУЮЩИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

### Учебные заведения, принимающие участие в инспекционных посещениях исследования *Тенденции IV*

- University of Salzburg, Австрия
- Fachhochschule Vorarlberg, Австрия
- Université de Bruxelles, Бельгия
- HEC Liège, Бельгия
- University of Ghent, Бельгия
- University of Veliko Turnovo, Болгария
- University of Split, Хорватия
- Brno University of Technology, Чешская Республика
- University of Copenhagen, Дания
- University of Tartu, Эстония
- University of Helsinki, Финляндия
- Helsinki Polytechnic Stadia, Финляндия
- Université de Lyon 1, Франция
- Université d'Aix Marseille 3, Франция
- University of Konstanz, Германия
- University of Bremen, Германия
- FH Oldenburg / Ostfriesland/ Wilhelmshaven, Германия
- University of Ioannina, Греция
- Debrecen University, Венгрия
- Budapest Business School, Венгрия
- NUI Galway, Ирландия
- Università degli Studi di TRIESTE, Италия
- Università degli Studi Federico II di NAPOLI, Италия
- University of Latvia, Латвия
- Kaunas Technological University, Литва
- Mykolas Romeris University, Литва
- University of Amsterdam, Нидерланды
- Fontys Hogescholen, Нидерланды
- University of Bergen, Норвегия
- Jagiellonian University, Польша
- Wroclaw University of Technology, Польша
- University of Algarve, Португалия
- University of Aveiro, Португалия
- Babes-Bolyai University, Румыния
- Comenius University in Bratislava, Словакия
- University of Ljubljana, Словения
- Universidad de Barcelona, Испания
- Universidad de Cantabria, Испания
- Umeå University, Швеция
- University of Stockholm, Швеция
- Universität St. Gallen, Швейцария
- Université de Fribourg, Швейцария
- Istanbul Technical University, Турция
- Sakarya University, Турция
- York St. John, Великобритания
- University of Strathclyde, Великобритания
- University College London, Великобритания
- University of Cardiff, Великобритания

### Высшие учебные заведения Коимбрской группы – участники исследования

- Karl Franzens Universität, Австрия
- Katholieke Universiteit Leuven, Бельгия
- Turun Yliopisto (Turku), Финляндия
- Åbo Akademi University, Финляндия,

- Eötvös Loránd University (Budapest), Венгрия
- Trinity College Dublin, Ирландия
- Università Degli Studi di Bologna, Италия
- Università Degli Studi di Padova, Италия
- Università Degli Studi di Siena, Италия
- Universiteit Groningen, Нидерланды
- Universidade de Coimbra, Португалия
- Universidad de Salamanca, Испания
- Université de Genève, Switzerland
- University of Bristol, Великобритания

## *Приложение 2*

### **ЧЛЕНЫ КОМАНДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИИ IV**

#### **Исследователи: международные**

- Andrée Sursock, Секретариат EUA
- Andrejs Rauhvargers, Конференция Ректоров Латвии
- Antoinette Charon, Université de Lausanne
- Bernadette Conraths, Консультант EUA
- Christian Tauch, Конференция Ректоров Германии (HRK)
- David Crosier, Секретариат EUA
- Dionnysis Kladis, Университет Пелопоннеса
- Hanne Smidt, Консультант EUA
- Howard Davies, London Metropolitan University
- Karel Van Liempt, Universiteit Antwerpen
- Kate Geddie, Секретариат EUA
- Lars Ekholm, ранее представитель Ассоциации шведской высшей школы
- Lazăr Vlăsceanu, UNESCO-CEPES
- Lewis Purser, Секретариат EUA
- Sandra Bitusikova, Секретариат EUA
- Sybille Reichert, ETH Zürich

#### **Исследователи: национальные**

- Andrea Frank, Конференция ректоров Германии (HRK)
- Andrejs Rauhvargers, Конференция ректоров Латвии
- Anne-Marie de Jonghe, Vlaamse Interuniversitaire Raad
- Bengt Karlsson, Ассоциации шведской высшей школы
- Claire Sourbès, Conférence des Présidents d'Université
- David Bohmert, Ассоциация университетов Нидерландов
- Carla Salvaterre, Università degli Studi di Bologna
- Edgar de Vries, HBO-Raad
- Ellen Hansen, Rektorkollegiet
- Freddy Coignoul, Университет Льежа

- Gerard Madill, Университеты Шотландии
- Istvan Bilik, Конфедерация Венгерских конференций по высшему образованию
- Ivan Leban, Университет Любляны
- Ivan Vickovic, Университет Загреба
- Julia Gonzalez, Universidad de la Iglesia de Deusto
- Karin Riegler, Конференция ректоров Австрии
- Katerina Galanki, Афинский университет экономики и бизнеса
- Kestutis Krisciunas, Конференция ректоров Литвы
- Maria Cikesova, Конференция ректоров Словакии
- Mart Laidmets, Конференция ректоров Эстонии
- Nicole Nicolas, Conférence des Présidents d'Université
- Öktem Vardar, Isik University
- Ola Stave, Норвежский Совет по высшему образованию
- Patricia Ambrose, Постоянная конференция директоров
- Constantin Bratianu, Технологический университет Бухареста
- Jan M. Honzik, Технологический университет Брно
- Raffaella Pagani, Universidad Complutense
- Susanne Obermayer, Конференция ректоров университетов Швейцарии
- Tapio Markkanen, Совет ректоров университетов Финляндии
- Tish Bourke, Университеты Великобритании

**Коимбрская группа: авторы докладов**

- Piet Henderikx, Католический университет, Левен
- Erno Lehtinen, Turun Yliopisto (Турку)
- Ole Karlsson, Академический университет Або
- Gurlı-Maria Gardberg, Академический университет Або
- László Boros, Eötvös Loránd University (Будапешт)
- Alexandra Anderson, Trinity College (Дублин)
- Catherine Williams, Trinity College (Дублин)
- Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova (Падуа)
- Paolo Monari, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Marco Gori, Università Degli Studi di Siena (Сиена)
- Jan Kok, Университет Гронингена
- Rafael Bonete Perales, Университет Саламанки
- Cristina Robalo Cordeiro, Университет Коимбры
- Olivier Vincent, Университет Женевы
- Guido Langouche, Католический университет, Левен
- Ulrike Krawagna, Karl Franzens Universität
- Sabine Pendl, Karl Franzens Universität

**Коимбрская группа: Внешние эксперты**

- Zdzislaw Mach, Ягеллонский университет
- Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)
- Roberta Rasa, Università Degli Studi di Padova (Падуя)
- Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova (Падуя)
- Emanuela Pavia, Università Degli Studi di Padova (Падуя)
- Roberta Rasa, Università Degli Studi di Padova (Падуя)
- Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna (Болонья)

### *Приложение 3*

#### **НАЦИОНАЛЬНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ РЕКТОРОВ, ОТВЕТИВШИЕ НА АНКЕТНЫЙ ОПРОС**

- Австрия, Конференция австрийских ректоров
- Бельгия NL, Vlaamse Interuniversitaire Raad
- Болгария, Конференция болгарских ректоров
- Хорватия, Конференция хорватских ректоров
- Чешская Республика, Конференция чешских ректоров
- Дания, Rektorkollegiet
- Эстония, Конференция эстонских ректоров
- Финляндия, Финский Совет университетских ректоров
- Франция, Conférence des Présidents d'Université (CPU)
- Германия, Конференция немецких ректоров (HRK)
- Греция, Конференция греческих ректоров
- Венгрия, Конфедерация венгерских конференций по высшему образованию
- Италия, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI)
- Латвия, Конференция латвийских ректоров
- Литва, Литовская Конференция ректоров университетов
- Нидерланды, Ассоциация университетов в Нидерландах (VSNU) и Ассоциации Университетов профессионального образования (НВО-Raad)
- Норвегия, Норвежский Совет для высшего образования
- Польша, Конференция ректоров академических школ в Польше
- Словакия, Конференция словацких ректоров
- Словения, Ассоциация ректоров словении
- Испания, Conferencia de Rectores de las Universidades Espanolas (CRUE)
- Швеция, Ассоциация шведского высшего образования
- Швейцария, Conférence des recteurs des universités suisses
- Турция, Конференция турецких университетских ректоров
- Великобритания, университеты Великобритании

### *Приложение 4*



## **АНКЕТА ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ РЕКТОРОВ**

### **Доклад EUA «Тенденции IV»**

#### **Анкета для Национальных конференций ректоров**

*Цель настоящего анкетного опроса – собрать сведения национального уровня, уже имеющиеся в вашем офисе. Если вы не располагаете такими сведениями, не прилагайте усилий по их поиску в вузах, состоящих в ваших конференциях. Напротив, мы предпочитаем получить сообщение об отсутствии требуемой информации.*

**Просьба отправить заполненные анкеты по адресу TrendsIV@eua.be  
до 15 октября 2004 года**

### **I. Общие сведения**

1. Количество высших учебных заведений (вузов) в вашей стране:
  - a) Количество университетов
  - b) Количество политехнических институтов или специализированных колледжей
  - c) Другое
2. Количество студентов, получающих послесреднее образование (включая первый год докторантуры):
  - a) 1999: Общее количество студентов:
    - i Процент студентов в университетах
    - ii Процент студентов в других вузах
  - b) 2003: Общее количество студентов:
    - i Процент студентов в университетах
    - ii Процент студентов в других вузах
3. Количество студентов, продолжающих обучение в 2003 году:
  - a) Количество студентов, поступающих на первый курс
  - b) Количество студентов, завершающих программу обучения первого цикла
  - c) Количество студентов, поступающих на программы обучения второго цикла
  - d) Количество студентов, поступающих на докторскую программу
4. Какие изменения (если таковые имеются) были внесены в национальное законодательство в связи с Болонским процессом?

### **II. Осведомленность о Болонском процессе и отношение к нему**

5. Насколько полно воплощаются в жизнь болонские реформы в вашей стране? *(отметьте наиболее подходящее утверждение):*
  - a) Болонские реформы осуществляются в полной мере, вся система высшего образования пересматривается и реформируется
  - b) Для проведения болонских реформ соответствующим образом изменено законодательство, однако работа идет не по всем линиям действия болонских реформ. Перемены ожидаются к 2010 году

- с) Ведется работа по многим элементам Болонского процесса. Полное осуществление реформ возможно при наличии достаточного времени и соответствующих условий
  - д) Лишь некоторые линии действия отвечают нашей национальной ситуации, и мы проводим необходимые изменения
  - е) Мы не видим необходимости в изменениях
6. Обеспечено ли проведение болонских реформ специальным финансированием?  
Да / Нет
- а) Если да, достаточно ли оно?
7. Проходят ли одновременно с болонскими реформами другие национальные реформы, затрагивающие высшее образование? Да / Нет
- а) Если да, каковы основные аспекты этих процессов реформирования?

### **III. Структурная реформа, реформа учебных программ, структура квалификаций**

8. Поясните определения, используемые на национальном уровне для следующих терминов:
- а) степени первого цикла
  - б) степени второго цикла
9. Установлен ли предельный срок для введения в вузах двухциклового системы?  
Да / Нет
- а) Если да, укажите его
10. По вашим сведениям, какой процент вузов вашей страны полностью перешел на двухцикловую систему?
11. Установлены ли национальные требования для получения докторской степени?  
Да / Нет
- а) Если да, каковы основные характеристики этих требований?
12. Включены ли докторские степени в дискуссии по структурным реформам?  
Да / Нет
13. Какое значение для докторского уровня может иметь переход к двухцикловой системе?
14. Магистерские степени:
- а) Существуют ли различные «виды» магистерских степеней? Да / Нет
  - б) Если да, укажите основные различия
  - с) Имеются ли профессионально-ориентированные магистерские степени, не дающие доступа к докторским программам? Да / Нет.

### **IV. Кредитные системы**

15. Используется ли ECTS в вашей национальной системе для следующих целей:
- а) Облегчение переходов/периодов мобильности студентов. Да / Нет
  - б) Измерение всех достижений студента в рамках программы/учебного заведения. Да/Нет
16. Имеется ли в вашей стране кредитная система, отличная от ECTS?

17. Используется ли ECTS в качестве инструмента реформирования учебных программ? (*отметьте наиболее подходящее утверждение*)
- a) Внедрение ECTS вызвало полный пересмотр и перестройку учебных программ во всех вузах
  - b) В некоторых вузах и департаментах обсуждение ECTS вызвало коренную перестройку программ, в то время как в других «кредиты ECTS» просто накладываются на обычные программы
  - c) В большинстве вузов реформы программ имеют очень незначительные масштабы
  - d) ECTS используется только для переходов/периодов мобильности
  - e) Не используются ни ECTS, ни какая-либо другая система кредитов.

#### **V. Качество**

18. Если система национального обеспечения качества изменилась за последние пять лет, то каковы основные черты этих изменений?
19. Если оценивание проводится на уровне учебного заведения, какие области оцениваются (например, обучение, исследования, внутренний менеджмент, др.)?

#### **VI. Мобильность**

20. Из каких источников вы получаете сведения о мобильности студентов в вашей стране?
21. Количество иностранных студентов в вузе:
- a) в 1999 году:
    - i количество иностранных европейских студентов
    - ii количество иностранных неевропейских студентов
  - b) в 2003 году:
    - i количество иностранных европейских студентов
    - ii количество иностранных неевропейских студентов
22. Иностраный профессорско-преподавательский состав:
- a) в 1999 году:
    - i доля иностранных европейских представителей ППС
    - ii доля иностранных неевропейских представителей ППС
  - b) в 2003 году:
    - i доля иностранных европейских представителей ППС
    - ii доля иностранных неевропейских представителей ППС
23. Каковы национальные финансовые источники поддержки мобильности студентов и сотрудников?
24. Каковы, по вашему мнению, основные препятствия, мешающие мобильности студентов и сотрудников?

#### **VII. Совместные степени**

25. Каковы национальные правовые положения, касающиеся возможности вуза присуждать совместные степени?
26. В исследовании *Тенденции III* уровень интереса к совместным степеням у конференций ректоров и министерств оценивался от «среднего до низкого». Изме-

нилось ли отношение за последние два года? (отметьте наиболее подходящее утверждение)

- a) Да, уровень интереса повысился
- b) Да, уровень интереса еще больше уменьшился
- c) Нет, уровень интереса заметно не изменился

27. Имеются ли статистические данные о количестве совместных программ с участием вузов вашей страны? О количестве участвующих в этих программах студентов?

#### **VIII. Трудоустраиваемость**

28. Отслеживается ли трудоустройство выпускников высшей школы на национальном, институциональном уровне или не отслеживается вообще?

- a) Какой процент выпускников первого цикла поступает на национальный рынок труда в течение первых шести месяцев после получения степени?
- b) Какая собирается информация о назначении выпускников второго цикла?
- c) Какая собирается информация о назначении выпускников докторантуры?

29. Как бы вы описали уровень информированности работодателей о возможностях трудоустройства «новых» степеней первого цикла и/или уровень принятия этих степеней работодателями?

#### **IX. Исследовательская карьера**

30. Уделяется ли в национальных дискуссиях о реформе высшего образования достаточное внимание исследовательской подготовке и исследовательской карьере? Да / Нет

- a) если да, то, какие проблемы обсуждаются?

31. Каковы, если имеются, основные изменения в государственной поддержке подготовки исследователей?

32. Обсуждается ли на национальном уровне привлечение работодателей из частного сектора к участию в вузовских научных исследованиях и в подготовке исследователей? Да / Нет

- a) если да, уточните

33. В контексте болонских реформ осуществлялись ли какие-либо действия по стимулированию исследовательской деятельности на уровне степеней первого и второго цикла?

#### **X. Приоритет Болонского процесса**

34. Какую одну проблему, связанную с Болонским процессом, вы считаете наиболее важной для вашей страны?

**Благодарим вас за ответы на наши вопросы.**

**Ваша помощь в осуществлении проекта *Тенденции IV* для нас неоценима**

Заполненную анкету, пожалуйста, направьте по адресу [TrendsIV@eua.be](mailto:TrendsIV@eua.be).

**ВОПРОСЫ, ЗАДАВАЕМЫЕ В ХОДЕ ИНСПЕКЦИОННЫХ ПОСЕЩЕНИЙ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**Доклад EUA Тенденции IV  
Проблемы, затрагиваемые в ходе посещений**

**Введение:**

*Разъяснение задач исследования Тенденции IV, целей проводимых встреч  
Данные вопросы используются для ведения дискуссий*

**I. Отношение к болонским реформам и их общая оценка**

**Цель:** *Получить общее представление об уровне осведомленности о болонских реформах и об их поддержке*

1. Как бы вы охарактеризовали сегодняшний уровень осведомленности о болонских реформах?
2. Как ваш вуз откликается на болонские реформы (как организован процесс болонского реформирования в вашем вузе и кто его основные действующие субъекты)?
3. Имеют ли болонские реформы дополнительную ценность для вашего вуза или для предлагаемого им образования?

Только ДЛЯ РЕКТОРОВ, ДЕКАНОВ, ПРОФЕССОРОВ И АДМИНИСТРАТОРОВ:

1. Проводятся ли в вашем вузе какие-либо другие реформы?
2. Как связаны эти и другие реформы с болонскими реформами?
3. Как процесс болонского реформирования вписывается в стратегический план вуза?
4. Финансирование болонских реформ? выделение дополнительных внутренних ресурсов? внешние ресурсы? Применяются ли государственные финансовые стимулы?
5. Насколько, по вашему мнению, «автономен» ваш вуз в плане осуществления болонских реформ (принятие решений, механизмы финансирования, распределение по времени)?

**II. Реформа учебных программ/Введение двухциклового структуры**

**Цель:** *установить масштабы введения двух циклов (бакалавр/магистр) и возможные последствия*

1. Новые структуры
  - a) Имеются ли различия между дисциплинами с точки зрения введения данных структур?
  - b) Какой процент студентов охвачен «новыми» (два цикла или бакалавр/магистр) учебными программами?

- c) Какова значимость бакалаврского уровня? Что делают студенты после его окончания? (продолжают обучение, занимаются конкретной профессией, другое)?
  - d) Какие типы магистерских курсов предлагаются в вашем вузе? (на кого они ориентированы?)
  - e) Предвидите ли вы какое-либо воздействие реформы по введению двух циклов на докторский уровень?
  - f) Как структурные изменения влияют на модели студенческой мобильности?
2. Преподавание/обучение и оценивание
- a) Что означает для вас концепция «результатов обучения»?
  - b) Рассматриваете ли вы возможность определения результатов обучения для каждого курса/учебной программы/программы на степень?
  - c) Каким образом были «реструктурированы» курсы? Модуляризованы или разбиты на единицы?
  - d) Используются ли кредиты (ECTS) для переноса и/или накопления?
  - e) С какими сложностями вы столкнулись при перестройке учебных программ?
3. Продвижение по системе:
- a) Можете ли вы отбирать студентов на программы? Каковы особенности на каждом уровне (например, бакалавр, магистр или доктор)?

### **III. Признание степеней и периодов обучения**

**Цель:** *получить сведения о процедурах переноса и признания и выявить имеющиеся здесь проблемы.*

1. Возникают ли трудности с признанием обменов и периодов мобильности? (особенно для студентов)?
2. Используются ли кредиты ECTS или другие кредиты для целей переноса? Существуют ли какие-либо специфические трудности для различных дисциплин?
3. Признаете ли вы неакадемические / неформальные квалификации? (в том числе обучение лиц старших возрастных категорий)? Если да, то каким образом? Установлены ли ограничения на количество допустимых неакадемических кредитов?
4. Выдается ли выпускникам Приложение к диплому? Возникают ли проблемы, связанные с оплатой/языком?
5. Каковы институтские процедуры признания других дипломов, выданных в вашей стране?
6. Каковы институтские процедуры признания дипломов, выданных в других странах?

### **IV. Качество**

**Цель:** *установить, что делает вуз для внутренних процедур обеспечения качества и насколько они полезны, либо установить, знаком ли вуз вообще с концепцией внутренней культуры качества.*

1. Механизмы внутреннего мониторинга качества. Какие механизмы существуют в отношении:
  - a) обучающей деятельности
  - b) исследовательской деятельности

- с) успеваемости студентов
  - d) административных процессов
  - e) предпринимательской деятельности
  - f) внешних связей (местных, региональных, национальных, международных)
2. Каковы обязанности по внутреннему мониторингу качества в вузе?
  3. Как регулярно проводится мониторинг деятельности и насколько эффективны его результаты для института?
  4. Определите связь между внутренними/институтскими и внешними /национальными процедурами обеспечения качества?
  5. (если позволяет время): Имеется ли бюджетное обеспечение внутренних процессов качества? Как финансируется эта деятельность?
  6. (если позволяет время): Каковы преимущества/неудобства внутренних процедур для совершенствования качества?

#### **V. Связь между обучением и исследованиями**

**Цель:** *установить масштабы взаимосвязей между различными процессами институциональных реформ, например, между болонскими реформами и исследовательской стратегией вуза.*

1. Исследовательская стратегия вуза
  - a) В каких пределах вуз обладает ясно определенной политикой/стратегией в области научных исследований?
  - b) Как осуществляется управление исследованиями в вузе, и кто отвечает, в частности, за докторские программы?
2. Организация связей между обучением и исследованиями
  - a) Вовлекаются ли в исследовательскую деятельность студенты додипломного уровня?
  - b) Каким образом студенты магистерского уровня участвуют в научных исследованиях?
  - c) Каково соотношение между научными исследованиями и преподаваемыми курсами на докторском уровне?
3. Основные новейшие тенденции в области подготовки исследователей
  - a) Имеются ли специальные структуры для подготовки молодых исследователей, например, аспирантура, докторские школы, др.
  - b) Получают ли молодые исследователи какие-либо другие навыки, кроме навыков выполнения самостоятельных исследований?
  - c) Обдумывается ли развитие карьерных траекторий для молодых исследований – внутри и вне мира науки? Если да, как организована необходимая поддержка?

*Приложение 6*

*Таблица 1*

**ДРУГИЕ РЕФОРМЫ, ПРОВОДИМЫЕ НА НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ***(Источник: данные исследования «Тенденции 4»)*

Страна 1	Реформы 2
АВСТРИЯ	Университетский Акт 2002 года внес существенные изменения в юридический статус, организационную структуру, структуру управления и в финансирование государственных университетов. К 2007 году ожидаются организационные изменения для педагогических колледжей.
БЕЛЬГИЯ (фл.)	Пересмотр системы финансирования высшего образования, новые условия для союзов (ассоциации между hogescholen и университетами).
БОЛГАРИЯ	Изменения законодательства, связанные в основном с Болонским процессом.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Изменение системы финансирования, обеспечивающее структурные переделки в высшем образовании и более эффективное использование вузами государственных средств.
ДАНИЯ	Реформа управления в университетах. Политический фокус на исследованиях и на идее использования 3% ВВП на исследования – задача, поставленная в Барселоне.
ФИНЛЯНДИЯ	Обсуждение двухуровневой системы степеней в системе университетского и политехнического высшего образования.
ГЕРМАНИЯ	Реформа систем оплаты труда преподавателей, реформа квалификационных сроков для молодых ученых (Juniorprofessor), существенное снижение финансирования высшего образования, реформа правил приема и отбора студентов.



Продолжение табл. 1

1	2
ГРЕЦИЯ	Пересмотр национальной системы вступительных экзаменов в высшую школу.
ВЕНГРИЯ	Совершенно новая система руководства вузами; расширение автономии; вместо прежней бинарной системы планируется введение новой линейной системы; уменьшение различий между университетами и колледжами/политехниками.
ИТАЛИЯ	Образование в области искусств и музыки подвергается серьезному реформированию, которое было начато в 1999 году в соответствии с законом 508 с целью создания системы современного высшего образования и специализации в области искусств и музыки «Sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale», или системы AFAM.
ЛАТВИЯ	Изменение принципов отбора при приеме в вузы – отбор должен осуществляться по итогам централизованных школьных выпускных экзаменов. Более строгие правила и требования к квалификации сотрудников для вновь открывающихся вузов.
ЛИТВА	Модернизация среднего образования.
НИДЕРЛАНДЫ	Новый Закон о высшем образовании в 2007 году.
ПОЛЬША	Акт о финансировании науки: усиление роли министерства в научной политике, поддержка инноваций, содействие финансированию исследований из частных (в том числе иностранных) источников.
СЛОВАЦКАЯ РЕСПУБЛИКА	Реформа в сфере науки и технологий.
СЛОВЕНИЯ	Министерство уже серьезно изменило систему начального образования (с 8-летней на 9-летнюю схему). Предполагается реформирование системы среднего образования. В 2004 году введена «паушальная сумма» финансирования вузов, частично зависящая от числа студентов и аспирантов и от различающихся категорий факультетов.
ИСПАНИЯ	Профессиональная карьера в университетской науке. Подготовка и аккредитация профессоров и преподавателей. Создание агентств по обеспечению качества на национальном и региональных уровнях.
ШВЕЦИЯ	Дискуссии в различных областях: принципы размещения ресурсов в вузах, мониторинг соответствия между профессиональными (рыночными) потребностями общества и предлагаемыми программами; квалификации, необходимые для поступления в вуз, программы для старшей средней школы.
ШВЕЙЦАРИЯ	Дискуссия об упрощении распределения компетенции и о создании правовой базы для улучшения сотрудничества между сторонами, ответственными за высшее образование (федеральное правительство и кантоны).
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Акт о высшем образовании (введение изменяемой платы за обучение), решение правительства об университетском титуле (изменение оснований, на которых присваивается университетский титул).

Приложение 7

Таблица 2

**ДОБАВОЧНАЯ ЦЕННОСТЬ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ**

(Представлено в порядке уменьшения частоты упоминания в ответах)

<p>Возможность обдумывания и критического анализа преподавания и учебных программ, приводящая либо к полной перестройке программ, либо к ускорению давно назревших реформ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• рационализация предлагаемых курсов;</li> <li>• введение компетентностного преподавания и обучения;</li> <li>• более гибкие траектории обучения и возможности выбора для студентов, более ориентированный на студента подход.</li> </ul>
<p>Интернационализация</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• интернационализация программ обучения;</li> <li>• расширение мобильности;</li> <li>• улучшение международных связей.</li> </ul>
<p>Возможность позиционирования учебных заведений.</p>
<p>Поддержка междисциплинарности. Стимулирование процессов обсуждения, сравнения и реализации мер, распространяемых на все факультеты.</p>
<p>Более оживленная конкуренция между различными типами вузов.</p>
<p>Усиление исследовательской ориентации, расширение научно-исследовательского сотрудничества.</p>
<p>Улучшение культуры качества, растущее осознание необходимости расширения институциональной автономии.</p>
<p>Лучшее понимание университета как такового.</p>
<p>Более активное вовлечение преподавательского состава в институтскую жизнь.</p>
<p>Возможность более широких внутривузовских обменов.</p>
<p>Улучшение внутривузовской прозрачности.</p>
<p>Улучшение ориентации новых студентов и качества служб поддержки студентов.</p>
<p>Расширение сотрудничества между университетами на национальном или региональном уровне.</p>
<p>Снижение показателей отсева, проводимого на каждом уровне анализа проблемы того, как сделать движение потоков студентов более эффективным.</p>
<p>Шанс для выпускников, желающих возвратиться в университет после опыта работы, более широкие возможности для обучения в течение всей жизни.</p>
<p>Более раннее и рассредоточенное оценивание, осуществляемое в ходе всего учебного процесса, а не один большой экзамен в самом конце.</p>
<p>Большая прозрачность, в том числе как результат введения ECTS и Приложения к диплому.</p>
<p>Улучшение трудоустраиваемости и международное трудоустройство студентов.</p>
<p>Возможность продолжить обучение на втором цикле в другом университете.</p>
<p>Внедрение программ совместных степеней.</p>
<p>Более активные дискуссии по вопросам качества на факультетском уровне.</p>

(Источник: Данные исследования «Тенденции IV»)

Приложение 8

Таблица 3

### ВНЕШНЕЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ

(по сведениям от вузов и национальных конференций ректоров (НКР))

Страна	Финансирование болонских реформ (по сведениям от вузов и НКР)
1	2
АВСТРИЯ	Нет.
БЕЛЬГИЯ (фл.)	Да, некоторое (но недостаточное), т.е. трехлетнее правительственное финансирование реализации плана развития образования (2003–2006).

БЕЛЬГИЯ (фр.)	Нет (по сведениям от вузов, сведения от НКР отсутствуют).
БОЛГАРИЯ	Нет.
ХОРВАТИЯ	Нет.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Нет, по сведениям от вузов. По сведениям от НКР, выделяется некоторое финансирование по программам развития (введенным в 2000 году), однако требуется более масштабная финансовая поддержка.
ДАНИЯ	Нет.
ЭСТОНИЯ	Имеется, но недостаточное (вопреки первоначальным планам).
ФИНЛЯНДИЯ	Да, некоторое финансирование для университетского сектора. Никакого дополнительного финансирования для политехнического сектора.
ГЕРМАНИЯ	Да, определенные меры по поддержке (например, правительственное финансирование Bologna Competence Center на период 2004–2007, финансирование проектов, связанных с Болонским процессом).
ГРЕЦИЯ	Нет, по сведениям от вузов. По сведениям от НКР, некоторое, хотя и недостаточное финансирование предоставляется.
ВЕНГРИЯ	Нет, напротив, урезается основное финансирование.
ИРЛАНДИЯ	Да, через органы высшего образования. Кроме того, финансирование проектов, связанных с Болонским процессом, на национальном уровне. (Сведения от НКР отсутствуют).
ИТАЛИЯ	Государственная поддержка реформ отсутствует. Некоторое правительственное финансирование проектов, связанных с Болонским процессом (на трехлетний период). Другие источники финансирования: европейские и региональные социальные фонды.
ЛАТВИЯ	Некоторое, но недостаточное финансирование через фонды.
ЛИТВА	Нет.
НИДЕРЛАНДЫ	Некоторое финансирование университетского сектора (для внедрения структуры бакалавр-магистр). Отсутствие дополнительного финансирования для вузов профессионального образования.
НОРВЕГИЯ	Достаточное (Правительство обещало полностью профинансировать реформы).
ПОЛЬША	Нет.
ПОРТУГАЛИЯ	Нет (по сведениям от вузов, сведения от НКР отсутствуют).

*Продолжение табл. 3*

1	2
СЛОВАКИЯ	Нет.
СЛОВЕНИЯ	Нет.
ИСПАНИЯ	Финансирование от центрального правительства отсутствует. Некоторая ограниченная финансовая поддержка со стороны региональных правительств.
ШВЕЦИЯ	Нет.
ШВЕЙЦАРИЯ	Некоторое (финансирование от федерального правительства), но недостаточное.
ВЕЛИКОБРИТАНИЯ	Нет.

(Источник: Данные исследования «Тенденции IV»)



## **XIII. «ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ДОСТИ- ЖЕНИЕ ЦЕЛЕЙ»**

**КОММЮНИКЕ КОНФЕРЕНЦИИ  
ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ,  
БЕРГЕН, 19–20 МАЯ 2005 ГОДА**

*«The European Higher Education Area – Achieving the Goals».  
Communiqué of the Conference of European Ministers  
Responsible for Higher Education,  
Bergen, May 19–20, 2005*

Мы, министры высшего образования стран-участниц Болонского процесса, встретились в Бергене, чтобы подвести промежуточные итоги и определить цели и приоритеты до 2010 года. Мы приветствуем новые страны, присоединившиеся к Болонскому процессу – Армению, Азербайджан, Грузию, Молдову и Украину. Все мы разделяем принципы, цели и обязательства Болонского процесса в том виде, как они определены Болонской декларацией и последующими коммюнике конференций министров в Праге и Берлине. Мы подтверждаем стремление координировать через Болонский процесс свою политику, нацеленную на создание к 2010 году Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), и считаем своим долгом оказывать помощь новым странам-участницам в реализации целей Болонского процесса.

### **I. Партнерство**

Мы подчеркиваем важную роль высших учебных заведений, их сотрудников и студентов как партнеров в Болонском процессе. Их роль в реализации Болонского процесса *становится особенно важной теперь, когда необходимые законодательные реформы в основном проведены*, и мы побуждаем их наращивать свои усилия по созданию ЕПВО. Мы приветствуем подлинную приверженность высших учебных заведений Европы Болонскому процессу

и признаем, что для оптимизации влияния структурных перемен на учебные программы и обеспечения введения инновационных процессов преподавания и обучения, в которых нуждается Европа, требуется время.

Мы одобряем поддержку организаций, представляющих бизнес и социальных партнеров, и ожидаем активного сотрудничества в достижении целей Болонского процесса. Мы приветствуем вклад международных институтов и организаций, являющихся партнерами по Болонскому процессу.

## **II. Подведение итогов**

Мы отмечаем существенное продвижение к поставленным целям, о чем заявляется в Сводном отчете Группы по контролю за ходом Болонского процесса за 2003–2005 годы, докладе EUA *Тенденции IV* и в докладе ESIB *«Болонья глазами студентов»*.

На встрече в Берлине мы попросили Группу по контролю за ходом Болонского процесса подвести промежуточные итоги по трем приоритетным направлениям – система степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения. Основываясь на этом отчете, мы заявляем о существенном прогрессе в этих трех приоритетных областях. Очень важно обеспечить согласованность продвижения к целям во всех странах-участницах. В этих условиях мы признаем необходимость более активного обмена опытом с целью расширения возможностей на национальном и на правительственном уровне.

### ***Система степеней***

Мы с удовлетворением отмечаем широкие масштабы внедрения двухцикловой системы степеней. Более половины студентов в большинстве стран обучается именно по этой системе. Тем не менее, остаются нерешенными некоторые проблемы доступа между циклами. Необходим более широкий диалог с участием правительств, высших учебных заведений и социальных партнеров, цель которого – увеличить трудоустройство выпускников с квалификацией бакалавра, в том числе и на соответствующие должности государственной службы.

Мы принимаем всеобъемлющую структуру *квалификаций для ЕПВО, которая включает* в себе три цикла (в том числе, в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО, приступив к этой работе в 2007 году. Мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса предоставить отчет о внедрении и дальнейшем совершенствовании всеобъемлющей структуры квалификаций.

Мы подчеркиваем важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой для ЕПВО и разрабатываемой в Европейском союзе и в странах-участницах расширенной структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни, которая охватывает общее образование, а также профессиональное образование и подготовку. Мы просим Европейскую комиссию в ходе этой работы проводить консультации со всеми сторонами Болонского процесса.

#### ***Обеспечение качества***

Почти все страны имеют системы обеспечения качества, которые основаны на критериях, сформулированных в Берлинском коммюнике, и предусматривают высокий уровень сотрудничества и взаимосвязей. Тем не менее, необходимо двигаться дальше, особенно в том, что касается привлечения студентов и международного сотрудничества. Мы призываем высшие учебные заведения прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества.

Мы принимаем стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA. Мы берем на себя обязательство ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев. Мы одобряем идею **Европейского регистра агентств обеспечения качества** на базе национальной экспертизы. Мы просим ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB разработать практические аспекты реализации и довести до нашего сведения силами Группы по контролю за ходом Болонского процесса. Мы подчеркиваем важность сотрудничества между национально признаваемыми агентствами с целью содействия взаимному признанию аккредитации или решений по обеспечению качества.

#### ***Признание степеней и периодов обучения***

Мы отмечаем, что на сегодняшний день 36 из 45 стран-участниц ратифицировали Лиссабонскую конвенцию о признании. Мы призываем всех, кто еще не ратифицировал Конвенцию, сделать это без промедления. Мы обязуемся обеспечить полное соблюдение принципов Конвенции и надлежащим образом включить их в национальное законодательство. Мы призываем все страны-участницы решить проблемы с признанием, выявленные сетями ENIC/NARIC. Мы обязуемся разработать национальные планы действий по совершенствованию процессов, связанных с признанием иностранных квалификаций. Эти планы должны стать частью национального доклада страны к следующей встрече министров. Мы *поддерживаем дополнения к Лиссабонской конвенции* о признании и призываем национальные власти и другие заинтересованные стороны признавать совме-

стные степени, присуждаемые в двух или более странах Европейского пространства высшего образования.

Мы рассматриваем создание европейских структур квалификаций как возможность дальнейшего встраивания обучения в течение всей жизни в высшее образование. Совместными усилиями с высшими учебными заведениями и с другими заинтересованными сторонами мы будем совершенствовать признание предшествующего обучения, включая неформальное и информальное обучение, для доступа к программам высшего образования и в качестве элементов таких программ.

### **III. Дальнейшие проблемы и приоритеты**

#### ***Высшее образование и научные исследования***

Мы подчеркиваем важность высшего образования для дальнейшего улучшения научных исследований и важность вузовской науки для социально-экономического развития общества и обеспечения социального единства. Мы заявляем, что усилия по введению структурных изменений и улучшению качества обучения не должны осуществляться в ущерб поддержке научных исследований и инноваций. Мы акцентируем важную роль научных исследований и исследовательской подготовки для совершенствования качества и улучшения конкурентоспособности и привлекательности Европейского пространства высшего образования. Для достижения лучших результатов необходимо улучшить синергию между сектором высшего образования и другими исследовательскими секторами во всех странах-участницах, а также между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством.

Для достижения этих целей *квалификации докторского уровня должны быть полностью объединены с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО на основе ориентированного на результаты подхода*. Центральным компонентом докторской подготовки является развитие знания посредством оригинального научного исследования. Принимая во внимание необходимость структурированных докторских программ и потребность в прозрачном руководстве и оценивании, мы отмечаем, что обычная нагрузка для третьего цикла в большинстве стран примерно соответствует 3–4 годам с полным учебным днем. Мы призываем университеты к тому, чтобы их докторские программы обеспечивали междисциплинарную подготовку и формирование передаваемых навыков, что позволило бы удовлетворить потребности более широкого рынка трудоустройства. Нам необходимо добиваться увеличения числа кандидатов на докторскую степень, выбирающих научно-исследовательскую карьеру в Европейском пространстве высшего образования. Мы считаем участников программ третьего цикла как студентами, так и начинающими исследователями. Мы поручаем Группе по контролю за ходом Болонского процесса в сотрудничестве с Европейской ассоциацией университетов и другими заинтересованными сторонами под-



готовить доклад о дальнейшем развитии основных принципов докторских программ и представить его на встрече министров в 2007 году. Необходимо избегать излишнего регулирования докторских программ.

### ***Социальное измерение***

Социальное измерение в Болонском процессе составляет неотъемлемую часть Европейского пространства высшего образования и является необходимым условием привлекательности и конкурентоспособности этого пространства. Министры подтверждают свое обязательство сделать качественное высшее образование одинаково доступным для всех и подчеркивают необходимость обеспечения надлежащих условий для студентов с тем, чтобы они могли завершить свое обучения без каких-либо препятствий, связанных с социальными или экономическими условиями их жизни. Социальное измерение включает те меры, которые принимает правительство, чтобы обеспечить студентов, особенно из социально незащищенных групп, финансово-экономической поддержкой, руководством и услугами консультирования с целью расширения доступа к высшему образованию.

### ***Мобильность***

Мы признаем, что мобильность студентов и преподавателей и административного персонала между всеми странами-участницами остается одной из ключевых целей Болонского процесса. Сознавая наличие многих проблем, нуждающихся в решении, мы подтверждаем свое стремление обеспечить переносимость грантов и ссуд, если необходимо – совместными усилиями, с тем, чтобы мобильность в Европейском пространстве высшего образования стала реальностью. Мы направим все усилия на устранение препятствий к мобильности путем упрощения процедур получения виз и разрешений на работу и поощрения к участию в программах мобильности. Мы призываем высшие учебные заведения и студентов в полном объеме использовать программы мобильности, обеспечивая признание периодов обучения за рубежом в рамках таких программ.

### ***Привлекательность Европейского пространства высшего образования и сотрудничество с другими регионами мира***

Европейское пространство высшего образования должно быть открытым и привлекательным для других регионов мира. Наш вклад в обеспечение образования для всех должен базироваться на принципе устойчивого развития и вписываться в международную деятельность по разработке принципов качественного предоставления транснационального высшего образования. Мы подчеркиваем, что в международном академическом сотрудничестве должны доминировать академические ценности.

Мы считаем Европейское пространство высшего образования партнером систем высшего образования в других регионах мира и поддерживаем пропорциональные обмены студентами и сотрудниками, а также сотрудничество между высшими учебными

заведениями. Мы подчеркиваем важность понимания различных культур и уважения к ним. Мы надеемся улучшить информированность о Болонском процессе на других континентах, знакомя соседние регионы с нашим опытом проведения реформ. Большое значение мы придаем диалогу по проблемам, представляющим взаимный интерес. Мы сознаем необходимость в выявлении регионов-партнеров, в активизации обмена идеями и опытом работы с ними. Мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса выработать и согласовать стратегию для внешнего измерения.

#### **IV. Оценка результатов к 2007 году**

Мы поручаем Группе по контролю за ходом Болонского процесса расширить процесс оценки результатов и подготовить отчет к следующей встрече министров. Процесс оценки результатов будет основываться на соответствующей методологии и охватит такие области, как система степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения. *К 2007 году мы планируем, в основном, завершить работу в этих приоритетных промежуточных направлениях.*

В частности, мы ожидаем продвижения в таких областях, как:

- введение стандартов и руководящих принципов обеспечения качества, как предложено в докладе ENQA;
- введение национальных структур для квалификаций;
- присуждение и признание совместных степеней, включая докторский уровень;
- создание возможностей для гибких траекторий обучения в высшей школе, включая процедуры для признания предыдущего обучения.

Мы также поручаем Группе по контролю за ходом Болонского процесса представить сопоставимые данные по мобильности студентов и сотрудников и по социально-экономическому положению студентов в странах-участницах. Эти данные должны стать основой для оценки результатов и подготовки отчета к следующей встрече министров. Будущая оценка ситуации должна включать в себя социальное измерение, как это определено выше.

#### **V. Подготовка к 2010 году**

Основываясь на успехах, достигнутых в ходе Болонского процесса, мы хотим создать Европейское пространство высшего образования на принципах качества и прозрачности. Мы должны высоко ценить тот вклад, который наше богатое наследие и культурное разнообразие вносят в развитие общества, основанного на знании. Мы выражаем приверженность принципу общественной ответственности за высшее образование в условиях сложных современных обществ. Находящееся на пересечении научных исследований, образования и новаторства высшее образование – ключ к конкурентоспособности Европы. Приближаясь к 2010 году, мы принимаем обяза-

тельство обеспечить высшим учебным заведениям автономию, которая необходима для осуществления запланированных реформ, и признаем необходимость устойчивого финансирования вузов.

Европейское пространство высшего образования структурируется вокруг трех циклов, где каждый уровень имеет функцию подготовки студента к вхождению на рынок труда, к дальнейшему развитию компетенций и активной гражданственности. Основными характеристиками структуры ЕПВО также являются всеобъемлющая структура квалификаций, установленная совокупность европейских стандартов и принципов обеспечения качества и признания степеней и периодов обучения.

Мы поддерживаем учрежденную в Берлине контролируемую структуру и одобряем привлечение Панъевропейской структуры «Эдьюкейшн Интернешнл» (EI), Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) и Европейского союза конфедераций промышленников и предпринимателей (UNICE) в качестве новых членов Группы по контролю с совещательным голосом.

Поскольку Болонский процесс приближает нас к созданию Европейского пространства высшего образования, необходимо рассмотреть планы дальнейшего развития на период после 2010 года. Мы обращаемся к Группе по контролю с просьбой исследовать эти проблемы.

Министры принимают решение провести следующую конференцию в Лондоне в 2007 г.

45 стран участвуют в Болонском процессе и являются членами Группы по контролю за его ходом: Албания, Андорра, Армения, Австрия, Азербайджан, Бельгия (фламандская и французская общины), Босния и Герцеговина, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Грузия, Германия, Греция, Ватикан, Венгрия, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Лихтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Молдова, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Российская Федерация, Сербия и Черногория, Словацкая Республика, Словения, Испания, Швеция, Швейцария, бывшая Югославская Республика Македония, Турция, Украина и Великобритания. Кроме того, Европейская Комиссия является членом Группы по контролю с решающим голосом.

Членами Группы по контролю с совещательным голосом являются Совет Европы, Национальные Союзы студентов Европы (ESIB), Панъевропейская структура «Эдьюкейшн Интернешнл» (EI), Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE), Европейский центр высшего образования (UNESCO-CEPES) и Европейский союз конфедераций промышленников и предпринимателей (UNICE).

**Научное издание**

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: БЕРГЕНСКИЙ ЭТАП**

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

Литературный редактор  
Корректор  
Компьютерный набор и верстка:  
Ответственные за выпуск:

*Л.Ф. Пирожкова  
Л.Ф. Пирожкова  
М.В. Королева  
Г.М. Дмитриенко,  
Т.А. Подкопаева,  
Н.М. Амбросимова*

*Печатается с готового оригинал-макета*

Подписано в печать 29.09.05  
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура NewtonCTT.  
Усл.печ.л. 10,0. Тираж 500 экз. Заказ № ...

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

---

Отпечатано ИПК МГУП  
127550, Москва, ул. Прянишникова, 2а.