

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ» (МИСиС)

УДК 378.005
Код ГРНТИ 14.35.01

УТВЕРЖДАЮ

Ректор Федерального государственного
образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Национального исследовательского
технологического университета
«Московский институт стали и сплавов»
доктор физ-мат. наук, профессор
_____ Д.В. ЛИВАНОВ

« ____ » июнь 2010 г.

ОТЧЕТ

- по проекту № 5150 *«Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе»*
- аналитической ведомственной целевой программы *«Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)»*
- мероприятие № 2 *«Проведение фундаментальных исследований в области естественных, технических и гуманитарных наук. Научно-методическое обеспечение развития инфраструктуры вузовской науки»*
- раздел №2.2: *«Научно-методическое обеспечение развития инфраструктуры вузовской науки»*
- подраздел № 2.2.2: *«Научно-методическое обеспечение международного научного и образовательного сотрудничества. Развитие совместных научных и образовательных программ и проектов с зарубежными партнерами. Развитие научной и академической мобильности в рамках международного сотрудничества. Научно-методическое обеспечение подготовки научных кадров в высшей школе и развития научно-исследовательской работы студентов и аспирантов».*
- направление № 2.2.2.1: *«Научно-методическое обеспечение международного научного и образовательного сотрудничества».*
- вид отчета: *промежуточный (3 этап)*

Часть 1

Научный руководитель проекта

д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко

Москва 2010

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Руководитель проекта

д-р пед. наук, профессор

В.И. БАЙДЕНКО

*(I. Аналитическое
предисловие научного
руководителя)*

Соруководитель, координатор проекта

директор ИЦ, д-р техн. наук, профессор

Н.А. СЕЛЕЗНЕВА

*(общее руководство,
координация)*

Ответственные исполнители

ст. научн. сотр

О.Л. Ворожейкина

(разделы 2.2–2.4)

зав. сектором, канд. экон. наук

Е.Б. Покладок

(заключение)

вед. научн. сотр.

Л.Н. Тарасюк

(введение)

Исполнители:

ст. преподаватель

Е.Н. Карачарова

(разделы 1.1–1.5)

канд. пед. наук

О.В. Никифоров

(Раздел II)

редактор

Л.Ф. Пирожкова

(разделы 2.1; 3)

аспирант

С.В. Федяев

(Раздел II)

руководитель компьютерного отдела

М.В. Королева

нормоконтролер

Т.С. Богатырева

РЕФЕРАТ

Отчет 312 с., 2 ч., 17 рис., 34 табл., 12 источников.

БАКАЛАВР, БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС, БОЛОНСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЗРАЧНОСТИ, ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИНСТИТУТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ, ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, МАГИСТР, МЕТОДЫ, МОДУЛЯРИЗАЦИЯ, МОБИЛЬНОСТЬ, МОНИТОРИНГ, РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ, СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ.

Объектом исследования являются болонские реформы в сфере высшего образования в странах Европы, в том числе в России.

Цель – сформировать информационную базу основных источников для мониторинга болонских реформ; на основе анализа важнейших документов по Болонскому процессу и изучения теоретических работ, выявить и описать основные тенденции развития Болонского процесса.

При проведении исследования использовались следующие методы: работа с зарубежной научной литературой, аналитико-синтетическая работа с переводной литературой по Болонскому процессу, с материалами конференции министров высшего образования европейских стран в Вене и Будапеште, научно-методической литературой; консультации с зарубежными и отечественными экспертами.

Результатом работы явилась информационная база основных источников для мониторинга болонских реформ, включившая 12 источников 2009–2010 гг., объемом более 13 п.л.

Степень внедрения. Содержащийся в отчете материал был использован в книге доктора педагогических наук, профессора В.И. Байденко. «Основные тенденции развития высшего образования. Глобальные и болонские измерения», а также в курсах лекций по циклу «Проведение сравнительных исследований в области разработки и реализации компетентностно-ориентированных программ российских и зарубежных вузов».

Результаты исследования предназначены для работников Минобрнауки России, учебно-методических объединений и высших учебных заведений в ходе структурной перестройки высшего образования, разработки основных образовательных программ студентоцентрированной и компетентностной ориентации.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1

Введение	6
I. НА СТЫКЕ ДВУХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (1999–2009; 2010–2020 гг.)	
Аналитическое предисловие научного руководителя	7
II. ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗА I-й И II-й ЭТАПЫ.....	39
III. ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	45
1. ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	45
1.1 ТЕНДЕНЦИИ 2010: ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПЕРЕМЕН В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ. <i>Андреа Сюрсок и Ханне Шмидт. Соавторы: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон</i> TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION <i>Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson</i> Перевод Е.Н. Карачаровой	45

Часть 2

1.2 БУДАПЕШТСКО-ВЕНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ О ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. 12 марта 2010. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. 12 MARCH 2010 Перевод Е.Н. Карачаровой	213
1.3 ЗАЯВЛЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРУМА. Вена, 12 марта 2010 BOLOGNA POLICY FORUM STATEMENT VIENNA, MARCH 12, 2010 Перевод Е.Н. Карачаровой	216
1.4 ДОКЛАД ENQA К ЮБИЛЕЙНОЙ БОЛОНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ от марта 2010 года, февраль 2010 ENQA REPORT TO THE BOLOGNA MINISTERIAL ANNIVERSARY CONFERENCE OF MARCH 2010 Перевод Е.Н. Карачаровой	219
1.5 ДЕСЯТЬ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ EURASHE ПЕРЕД ЕВРОПЕЙСКИМ ПРОСТРАНСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 2020 ГОДУ – ПРЕДВИДЕНИЯ И СТРАТЕГИИ EURASHE’S 10 COMMITMENTS FOR THE EHEA IN 2020 – VISIONS & STRATEGIES Перевод Е.Н. Карачаровой	225

2. НАЦИОНАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ: ОЦЕНКИ И ПРОБЛЕМЫ	234
2.1 БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС – НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА. ПЕРВАЯ ДЕКАДА РАБОТЫ ЕПВО. ИТОГИ, ОБЗОР И ВЫВОДЫ. ВЕНА, 2010 THE BOLOGNA PROCESS INDEPENDENT ASSESSMENT / THE FIRST DECADE OF WORKING ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. EXECUTIVE SUMMARY, OVERVIEW AND CONCLUSIONS. WIEN, 2010 <i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	234
2.2 БАКАЛАВР И БОЛОНЬЯ: ПОЧЕМУ НУЖНО РЕФОРМИРОВАТЬ РЕФОРМУ <i>3. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон</i> BACHELOR UND BOLOGNA: WARUM DIE REFORM REFORMIERT WERDEN MUSS <i>Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simo</i> <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	245
2.3 АМЕРИКАНСКИЕ ПРИМЕРЫ ДЛЯ НЕМЕЦКИХ РЕФОРМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОПИРОВАНИЕ ВВОДИТ В ЗАБЛУЖДЕНИЕ <i>У. Шрайтерер</i> AMERIKANISCHE VORBILDER FÜR DEUTSCHE HOCHSCHULREFORMEN: ABKUPFERN FÜHRT IN DIE IRRE <i>Ulrich Schreiterer</i> <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	252
3. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 10 ЛЕТ БОЛОНЬИ – БАКАЛАВР И МАГИСТР В ПРОЦЕССЕ АПРОБАЦИИ <i>Партия зеленых в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия. Документ мероприятия от 25 мая 2009 г.</i> 10 JAHRE NACH BOLOGNA – BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND. <i>Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009</i>	258
3.1 ВЕЛЬБЕРС У. 10 ЛЕТ БОЛОНЬИ. ВЛИЯНИЕ КАТАСТРОФЫ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗАХ И ПОПЫТКИ УЛУЧШЕНИЯ СИТУАЦИИ. <i>Welbers U. PD Dr.</i> 10 JAHRE BOLOGNA. AUSWIRKUNGEN EINES BILDUNGSPOLITISCHEN DESASTERS AUF DIE LEHR- UND LERNPROZESSE AN HOCHSCHULEN UND EINIGE VERSUCHE DER BESSERUNG.....	258
3.2 ЦЕРВАКИС. П. РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ГЕРМАНИИ. ТЕЗИСЫ. <i>Dr. Peter Zervakis</i> ENTWICKLUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND. THESENPAPIER	276
3.3 ВИЛЬДТ Й. БУДУЩЕЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА – ТЕЗИСЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ <i>Prof. Dr. Johannes Wildt</i> DIE ZUKUNFT VON BOLOGNA – THESEN AUS DER SICHT DER HOCHSCHULDIDAKTIK <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной.....</i>	283
4. ПЛАН РАБОТЫ БОЛОНСКОЙ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ (BFUG) НА 2009–2012 ГОДЫ BFUG WORK PLAN 2009–2012. APPROVED AT THE BFUG MEETING IN BRUSSELS ON 30 NOVEMBER 2009. <i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	290
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	310
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	312

Введение

В отчете по проекту «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» представлены промежуточные результаты исследовательской работы основных направлений реформирования европейской системы высшего образования в 2009–2010 гг.

Отчет содержит аналитическое предисловие научного руководителя профессора В.И. Байденко, в котором в сжатой форме отражены достижения болонских преобразований в Европейском пространстве высшего образования за последние два десятилетия, проблемы и перспективы болонских реформ. В соответствии с Задаaniem представлена информационная база основных источников для мониторинга Болонского процесса, содержащая переводы с английского и немецкого языков таких основополагающих материалов, как

- исследование Европейской ассоциации университетов «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»;
- Декларация по итогам последнего саммита европейских министров, ответственных за высшее образование, в Будапеште – Вене в марте 2010 г.;
- Заявление Болонского политического форума и другие документы международных организаций-партнеров по Болонскому процессу.

В информационной базе представлены также результаты исследований отдельных национальных реформ с точки зрения их оценки, подведения итогов и выявления проблем на пути дальнейшего развития; впервые в центре внимания исполнителей проекта оказались отдельные дидактические вопросы компетентностного подхода как особого направления дидактики высшего образования.

Заключительным материалом информационной базы является План работы Болонской рабочей группы (BFUG) на 2009–2012 гг.

На основе собранных материалов во втором полугодии 2010 г. будут проводиться дальнейшие исследования и подготовлен аналитический доклад «Основные тенденции развития Болонского процесса».

Переводы выполнены с английского языка Е.Н. Карачаровой, Л.Ф. Пирожковой, с немецкого языка – О.Л. Ворожейкиной.

Следует особо отметить неоценимую помощь, которую оказал эксперт из ФРГ Вольфганг Ройтер в информационном обеспечении проекта.

І НА СТЫКЕ ДВУХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (1999–2009; 2010–2020 гг.).

Аналитическое предисловие научного руководителя

Предлагаемый отчет за I полугодие 2010 года охватывает период интенсивного осмысления итогов первого десятилетия Болонского процесса. Особенности этого этапа «болонской истории» определили характер и направленность сбора адекватной информационной базы. Кстати, расставляемые в ней акценты полностью согласовались с принципиальной методологической установкой, заявленной в концепции мониторингового исследования Болонского процесса на 2009–2010 годы (см. журнал «Высшее образование в России», 2009, №7): через европейский опыт актуализировать проблемы болонских преобразований в отечественной высшей школе, делать его своего рода «опережающим отражением» грядущих трудностей, придать ему некий «профилактический характер».

Попытаемся кратко охарактеризовать эти особенности:

Во первых, 2010 год был объявлен годом десятилетнего юбилея Болонского процесса, проведения юбилейной встречи министров, ответственных за высшее образование, 11–12 марта в Будапеште и Вене (см. 1.2. Будапештско-Венскую Декларацию о Европейском пространстве высшего образования).

Во-вторых, в преддверии этого события были организованы многочисленные международные и национальные мероприятия различного формата с одной единственной целью – с максимальной объективностью оценить достижения и проблемные области болонских преобразований как в общеевропейском, так и в страновых масштабах (см., например, 2.1. «Болонский процесс – независимая оценка. Первая декада работы ЕПВО. Итоги, обзор и выводы»), не упуская, впрочем, из виду и глобальное измерение «Болоньи» (см. 1.3. Заявление Болонского политического форума).

В-третьих, на конец 2009 года и начало 2010 года пришлось завершение нескольких оригинальных и актуальных проектов Европейской ассоциации университетов и других европейских структур (здесь прежде всего следует назвать обширный доклад «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»).

Словом, формирование информационной базы сосредоточилось на материалах, отражающих обширную и разноречивую в оценках рефлексию по поводу позитивных и негативных итогов болонских реформ на мировом, европейском и национальном (Германия) уровнях, его «проблемных полей», противоречий, упущений и ошибок (за которые, скажем прямо, сплошь и рядом отвечает не сам по себе Болонский процесс, сколько его национальные *официальные* интерпретации, предпочитающие выборочный подход к болонским реформам вместо их реализации «в одном пакете» – системно и комплексно).

В исследовании, проведенном авторитетными европейскими центрами – CHEPS, INCHEP, ECOTEC, BMWF (2.1) – делается вывод:

«Ни одна страна не выполнила абсолютно всех поставленных задач: даже странам «высоких достижений», которые начинали Болонский процесс, необходимо уделять дальнейшее внимание тем или другим сферам деятельности... Основное внимание во втором десятилетии Болонского процесса следует обратить на достижение существенных, стратегических целей, а не на дальнейшие «отделочные работы» в области архитектуры (высшего образования – В.Б.)... Существуют различные скорости выполнения решений Болонского процесса в 47 странах. Это связано с различными национальными повестками дня, с тем, когда рассматриваемые страны присоединились к Болонскому процессу, с особенностями в национальных властных структурах, а также с различным опытом и традициями в отношении политики высшего образования. И все же фактором, вносящим дополнительный вклад в разнообразие образцов выполнения решений в разных странах, является отсутствие (недостаток) финансовых ресурсов... Вызов для Болонского процесса заключается в том, чтобы сохранить свое политическое влияние (свой статус как политической движущей силы) и преимущества политического лидерства в процессе реформ. Это необходимо, чтобы минимизировать риск бюрократизации процесса, уменьшения воздействия его на реалии высшего образования».

В дальнейшем мы остановимся, держась в контексте злободневных отечественных проблем, относящихся к болонским преобразованиям в России, на пяти вопросах:

1. Структура, основные идеи и выводы «Trends 2010».
2. Оценки результатов десятилетия болонских реформ: от высокооптимистичных до крайне негативных.
3. Формирование дидактики компетентностного подхода как части современной дидактики высшего образования: общеевропейская и российская проблема.
4. План работы Болонской рабочей группы (BFUG) на 2009-2012 гг.
5. К будущему Европейского пространства высшего образования: 2020.

I. Европейская ассоциация университетов (EUA) перед каждой конференцией министров, ответственных за высшее образование, реализовывала исследовательские проекты «Тенденций», которые носили соответствующие порядковые номера: Trends I (1999 г., Болонья); Trends II (2001 г., Прага); Trends III (2003 г., Берлин); Trends IV (2005 г., Берген); Trends V (2007 г., Лондон). В качестве итогового (юбилейного) доклада были в марте 2010 года представлены на юбилейной встрече министров «Тенденции 2010» (Trends 2010) (1.1). Следует напомнить, что переводы на русский язык докладов Trends I–V выполнены членом творческого коллектива Е.Н. Карачаровой и размещены на сайте www.rc.edu.ru. Она

же сделала русскоязычный перевод доклада Тенденции 2010, который также будет помещен на указанном сайте Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС».

Можно обоснованно утверждать, что данный тип *компаративно-мониторингового* исследования стал новым заметным вкладом в методологию образовательной компаративистики, своего рода (наряду с «болонскими семинарами» коллективной «лабораторией идей») «плавильным тиглем» и выразителем концептуально-методологической, нормативной и инструментальной динамики Болонского процесса. Это органический сплав репрезентативного количественно-качественного анализа, проводимого с высокой степенью культуры социологического исследования.

Серия докладов «Тенденции» может сама по себе послужить хрестоматийным сопровождением учебников по социологии образования. И еще она отмечена несомненным достоинством: отсутствием политизации и зашумляющей публицистичности, когда нужно свидетельствовать о фактах, взаимосвязях, причинно-следственных и иного рода зависимостях в сложнейшей социальной системе, каковой является высшее образование. Корректность оценок, их этическая взвешенность, ответственная лексика и в высшей степени деликатная манера изложения дополняют палитру ценностных характеристик этих научных свидетельств развертывания изменений на Европейском пространстве высшего образования (ЕНЕА/ЕПВО).

Как пишут основные авторы доклада Андреа Сюрсок и Ханне Шмидт (следует упомянуть имена соавторов: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон), «Доклад не только исследует успехи в осуществлении порожденных Болонским процессом реформ, но и рассматривает эти реформы в более широком контексте десятилетия перестройки высшего образования».

«Trends 2010» включает в себя три части: в первой задается контекст; вторая анализирует достигнутые успехи за десятилетие и особенно за последние три года; третья акцентирует внимание на будущих приоритетах.

«Несмотря на некоторые общие для всех вузов Европы элементы ... было бы необоснованно делать обобщения и пытаться применить их ко всем ... подписавшим Болонскую декларацию странам, высшее образование которых отличается хотя бы в силу геополитического положения, текущей экономической ситуации и исторической траектории этих стран. Даже внутри одной национальной системы вузы различаются между собой по своей миссии и профилю, стратегическому выбору, который они могут сделать и делают, по местным и региональным контекстам, по степени включенности в местное сообщество или по способности точно понимать знаки времени и адаптироваться к ним».

В докладе «Тенденции 2010» подчеркивается, что высшие учебные заведения испытывают гравитацию многих глобальных явлений: растущего значения экономики знания, разрастания конкурентных сред, массификации высшего образования, диверсификации вузовского сектора и т.д.

Авторы говорят о том, что в современном мире высшее образование (крайне актуальная мысль для российского современного этапа) поставлено «...на главное место в национальных программах обеспечения конкурентоспособности. Политики все чаще рассматривают высшие учебные заведения как «экономические двигатели» и признают их важнейшую роль в производстве знания путем исследований и инноваций, а также в образовании...».

С одной стороны, вузы выдвигаются в центр «модернизационной повестки дня». С другой, – они сами призваны преобразовываться в этом же контексте модернизации.

Помимо Болонского процесса, во многих странах, вовлеченных в него, происходило реформирование в части финансирования высшего образования, роста автономии вузов, обеспечения качества, политики исследований и инноваций, управления, структур развития карьеры, вступительных требований для абитуриентов.

В Европе присутствует настороженность, когда государство уступает в высшем образовании свое место «рыночным силам» или в тех случаях, когда проявляется значительное воздействие нынешнего экономического кризиса на бюджеты высших учебных заведений. В российском общественном мнении должно быть хорошо известно, что «системы высшего образования в большинстве европейских стран занимают прочное место среди общественных ценностей и поддерживаются обществом как служащие его интересам» (высшее образование как общественная ответственность).

Несомненно, Болонский процесс все в большей мере встраивается в повестку дня и стимулирует изменения на национальном уровне. «Однако, – свидетельствуют авторы, – большинство национальных правительств и руководителей вузов продолжают рассматривать национальный или региональный контекст как фильтр, через который должна проходить реализация Болонского процесса. Это означает, что иногда на национальном уровне Болонский процесс используется как возможность внести изменения, которые не обязательно согласованы на европейском уровне (или не являются частью европейской повестки дня), но которые считаются важными в локальном масштабе».

Вряд ли кто из числа знающих историю, основные линии действия, концептуально-методологические, политические и гуманистические обоснования Болонского процесса будет оспаривать очевидную направленность болонских реформ на принципиальный парадигмальный сдвиг в дидактике высшей школы – создание, развитие и освоение концепции студентоцентрированного обучения. Возможно, именно эта концепция может придать

болонским преобразованиям бóльшую согласованность. Но, как пишут создатели «Trends 2010», «в то же время «студентоцентрированный», как и многое в словаре Болонского процесса, – это термин, открытый для разного толкования разными участниками и заинтересованными сторонами Болонского процесса.

В этом докладе термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие общие характеристики, позволяющие объяснить те изменения, которые произошли в ряде европейских стран и были вызваны к жизни Болонским процессом и более широкими тенденциями...

– Происходит перенос акцента от преподавателя и того, что преподается, на учащегося и то, что изучается.

– Студентоцентрированный подход к обучению подразумевает иные отношения между преподавателем и учащимися, когда преподаватель становится наставником, ответственность за обучение является общей и обучение является предметом «договоренности».

– Используется индивидуальный подход к учащимся с учетом их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей.

– Учащиеся «конструируют» свое понимание путем проактивного обучения, роли, ориентированной на открытие, и рефлексии. Преподаватель формирует критическое мышление в ходе процесса обучения.

– Часто делается акцент на междисциплинарность с целью достижения общих навыков и знания более высокого уровня.

– Учащийся участвует в определении того, что изучается.

– Студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах.

– Процесс обучения – это не только передача и восстановление знания. Речь также идет о более глубоком понимании и критическом мышлении (например, понимание пределов и условного характера знания).

– Оценивание, как правило, является формативным, обратная связь осуществляется непрерывно.

– Студентоцентрированный подход облегчает разработку смешанных моделей обучения и признание предшествующего обучения, что идет во благо традиционным и нетрадиционным учащимся и обеспечивает необходимую гибкость для обучения на протяжении всей жизни». (Заметим, что более обстоятельно мы вернемся к этой теме в третьем разделе нашего предисловия.)

В настоящее время, когда в отечественной высшей школе идет подготовка к освоению федеральных государственных образовательных стандартов и массовому переходу к двухступенчатой структуре высшего профессионального образования, могут представлять интерес факты и наблюдения, отраженные в докладе «Trends 2010». В том, что касается принятия новой болонской структуры высшего образования рынком труда, проявляется существенная озабоченность в отношении степени бакалавра. Приведем цитату из доклада, относящуюся к трудоустройству выпускников бакалаврского и магистерского уровней:

«В ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок труда остается квалификация магистра. Хотя традиционно рынок труда выпускников является преимущественно национальным, рост глобализации и интернационализации, совместные степени и полные степени, получаемые за пределами страны, создают более глобальный рынок рабочих мест. Все это только в самом начале развития, однако ... наблюдается тенденция к усилению конкуренции за студентов дипломного (магистерского – *В.Б.*) уровня. В странах, где бакалавр является основной квалификацией, степень магистра становится дополнительным достоинством в резюме тех, кто уже находится на рынке труда...»

Наиболее проблемным аспектом болонской структуры степеней стало введение бакалавриата. Порочной оказалась практика «сжатия» пятилетних интегрированных образовательных программ в трех- или даже четырехлетние программы. Опыт показал, что при подобном реформировании, программы становятся ригидными, сверхконцентрированными, «без достаточно пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередки жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень».

В подобные программы весьма проблематичным стало включать периоды стажировок и «окна мобильности». В Европе ширится сознание того, что болонские образовательные программы должны проектироваться с достаточным акцентом на обеспечение большей гибкости. За три года (2007–2010 гг.) отмечается незначительный рост числа классических университетов, которые причисляют бакалавриат к надлежащей подготовке для трудоустройства (в других типах вузов, картина более оптимистичная). Авторы констатируют: «...В некоторых странах преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла в его принятии работодателями. Во многих случаях озабоченность носит почти упреждающий характер: от работодателей не ожидают принятия степени бакалавра ... в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций».

В докладе говорится о большом разнообразии подходов, которые применяются вузами в целях расширения признания бакалавра на рынке труда «и для поддержки студентов в их карьерном развитии.

Вот некоторые примеры:

– Особое внимание на общие навыки на бакалаврском уровне в связи с тем, что результаты обучения определяются преподавателями в рамках определенной программы и в конкретном вузовском контексте.

– Создание среды, способствующей предпринимательству.

– Предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для использования при переработке учебных программ.

– Развитие служб организации и планирования карьеры и консультационной поддержки студентов.

– Привлечение работодателей и внешних экспертов к перестройке учебных программ.

– Отслеживание трудоустройства выпускников».

В том, что касается магистерского уровня, то в «Trends 2010» можно встретить несколько важных умозаключений.

Во-первых, утвердилось восприятие магистров как степени, отдельной от степени бакалавра.

Во-вторых, набирает меру тревожности быстрое увеличение наименований степени (академическая степень магистра; продолжающая или последовательная степень магистра; «конвертированная» степень магистра; совместная степень магистра; степень магистра в рамках LLL; профессиональная степень магистра).

В-третьих, реформы магистерских программ носят весьма широкий характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки (худший случай: интегрированные квалификации разделены на составляющие «бакалавр-магистр»; лучший случай: пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения).

В-четвертых, «как только студентоцентрированное обучение становится приоритетом и обеспечена модульность, когорты магистерского уровня больше не воспринимаются как однородные. Должны приниматься решения о том, что «необходимо», что необязательно, что можно вообще исключить и что именно нужно студентам для профессионального или личного развития».

В-пятых, «в странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая ... структура еще должна прочно укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский».

Известно, что третьим циклом в болонской архитектуре европейского высшего образования с 2003 года выступает докторский уровень. В докладе «Trends 2010» отмечается, что «изменения на докторском уровне были самыми впечатляющими по своей глубине и темпам осуществления». До конца 2010 года ожидается проведение ряда международных дискуссий в части осмысления сложных процессов, формирующих ЭТОТ НОВЫЙ ТИП докторского образования в Европе (упомянем такие, как конференция Европейского совета докторов – CDE в начале июня в Берлине, мероприятие под эгидой Европейской ассоциации университетов летом в Лозанне, Зальцбург-2 в ноябре). Материалы, отражающие концептуально-методологические, педагогические, организационные проблемы становления европейской докторантуры предполагается разместить в отчете на II полугодие 2010 года. Здесь же мы воспользуемся двумя суждениями, высказанными авторами доклада:

Первое: «Европейская традиция докторского обучения (она совпадает с советской/российской практикой послевузовского образования на уровне подготовки кандидатов наук – В.Б.) – выполнение оригинального исследования под руководством одного профессора, без особого акцента на преподаваемые курсы – в последние годы все чаще вызывает сомнение».

Второе: «Изменения в докторском образовании за последние несколько лет были направлены на введение докторских программ на институциональном уровне путем:

– создания структур, таких как докторантуры, аспирантуры или научно-исследовательские школы, в целях обеспечения динамичной исследовательской среды и выработки надежных стандартов качества научного руководства и поддержки;

– введения большего числа преподаваемых курсов и элементов обучения (в некоторых случаях с назначением кредитов) для расширения перспектив и профиля компетенций докторантов, включая, например, освоение переносимых навыков с сохранением активной роли наставника».

Нам представляется оправданным остановить внимание читателя на проблеме, которая в известной мере недооценивается в российской высшей школе как со стороны академической общественности, так и со стороны федеральных органов управления образованием.

Речь идет о создании национальной структуры квалификаций в том формате само-сертификации, который принят в Европейском пространстве высшего образования. Нельзя не согласиться с выводом, сделанным коллективом авторов «Trends 2010»: «Во многих случаях реализация тормозится, прежде всего, на уровне национальной политики (курсив наш – В.Б.), в то время как вузы добиваются больших успехов, по крайней мере, в том, что касается определения результатов обучения».

Безусловная справедливость подобного заключения полностью оправдана применительно к России: когда полным ходом в вузах осуществляется проектирование основных образовательных программ с позиций компетентностного (результатоориентированного) подхода, официальные органы даже не позаботились о развертывании общенационального обсуждения этого вопроса, имеющего несомненную стратегическую значимость. Авторы высказывают мнение: «Вполне возможно, что пока не до конца понимается различие между «старыми» квалификационными *системами*, которые, как правило, описывались сфокусированными на преподавании вводимыми факторами и определялись конкретными условиями обучения (и, следовательно, с трудом переносились или признавались в других контекстах) и «новыми» квалификационными *рамками*, которые описываются в терминах результатов обучения и не зависят от контекста (и, следовательно, легко переносятся или признаются) ... мысль, что разработка эффективных структур квалификаций невозможна без широких консультаций с обществом и активного участия вузов, основывается на международном опыте. Этот опыт показывает, что национальные структуры квалификаций, реализованные плохо, без привлечения заинтересованных сторон, в частности, без серьезного участия высших учебных заведений и их объединений, не смогут надлежащим образом служить своей цели, будут ограничивать академический корпус и студенчество, сдерживать творческий потенциал и могут привести к снижению гибкости и мобильности ... это очень важное соображение, учитывая большое число стран, находящихся на начальных этапах разработки национальных структур квалификаций».

«Структуры квалификаций “нового стиля”, – говорится в докладе, – базируются на результатах обучения – элементе, который является одновременно наиболее радикальным и наименее понимаемым... Результаты обучения и уровневые дескрипторы можно считать основными составляющими болонских реформ, и этот подход лежит в основе смены парадигмы от обучения, центрированного на преподавателе, к студентоцентрированному обучению». Вузам, при проектировании основных образовательных программ (если иметь в виду российский контекст первоочередных задач), необходимо обеспечить интеграцию и оптимальное использование связи между структурами квалификаций (увы, в условиях отсутствия их общенациональной *официальной* версии), результатами обучения, выраженными на языке компетенций, и ECTS. В политическом плане предстоит разработку и описание результатов обучения и их реализацию (как замечают авторы доклада, «без излишнего формализма и бюрократизма») поставить во главу угла на ближайшие годы с вовлечением в этот креативный по своей сути процесс всех заинтересованных сторон на общенациональном уровне.

Ближайший этап болонских реформ – самый важный и преследует он цель углубления процесса.

Пять проблем сохраняют свою актуальность на перспективу: 1) реализация болонских реформ системно, комплексно, целостно; 2) мотивирование вузов с целью развертывания именно на их уровне болонских преобразований; 3) обеспечение информированности общественности относительно преимуществ проводимых изменений, если они носят аутентичный характер; 4) осознание в должной мере требуемого временного ресурса для разработки образовательных программ «болонского толка»; 5) увязывание болонских реформ с «модернизационной повесткой дня» как, по выражению авторов доклада, «побуждающую сдвинуться с места силу».

Все перечисленные проблемы можно отнести к адресным для отечественной высшей школы.

II. В Будапештско-Венской Декларации о Европейском пространстве высшего образования (12 марта 2010 г.) в шестом тезисе, в частности, записано: «Мы приняли к сведению независимую оценку и отчеты всех заинтересованных сторон... Недавние протесты в ряде стран, частично направленные против действий и мер, не связанных с Болонским процессом, напомнили нам о том, что некоторые из болонских целей и реформ не были реализованы и разъяснены должным образом. Мы признаем и будем принимать критику со стороны сотрудников и студентов. Мы отмечаем, что для создания Европейского пространства высшего образования, как мы себе представляем, необходимы некоторые коррективы и дальнейшая работа...».

В европейском высшем образовании, его национальных системах (в том числе и российской) нередко можно встретить интерпретацию Болонского процесса как процесса заимствования идей, подходов и структур иноземных, прежде всего, американских традиций и ландшафта высшего образования. И это мнение, заметим, полностью противоречит позиции ЮНЕСКО, согласно которой стратегии заимствования являются принципиально контрпродуктивными. Вот что по этому поводу пишет Ульрих Шрайтерер (2.3): «...Зачастую имитация привлекательных институциональных черт американских университетов приводит к совершенно иным, чем предполагалось, результатам. Причина: в этих моделях отражаются совершенно иные институциональные контексты и педагогическая культура, которые невозможно перенести». Продолжая свои размышления, У. Шрайтерер говорит: «... Даже беглый взгляд на инспирированные таким образом структурные реформы, подражающие зарубежным образцам, свидетельствует о том, что большие ожидания, связанные с ними, практически во всех случаях приводят к разочарованию. Дюжина примеров показывает, что заимствование чужих типов вузов или даже отдельных элементов организации по методу «копировать и наклеивать» (copy and paste) не работает» (вспомним недавний российский эксперимент по поводу выделения из министерских

функций и компетенций Росообразования – федерального агентства по образованию, предложенного в известной рекомендации американских экспертов, завершившийся ликвидацией одной структуры; кстати сказать, оба решения оформлялись соответствующими указами Президента). Объясняя этот «феномен непереносимости», немецкий эксперт продолжает: «Лозунг гласит «контекст» – можно также вместе с Erwing Goffmann назвать «обрамление» (framing). Под этим понимаются культурные основы организационных структур и черт, символический порядок, который нельзя перенести и который устанавливает узкие границы переноса отдельных элементов из этой структуры. Всякое изменение структур и процессов в вузах обусловлено предварительными решениями и институциональной рутинной. Способность к изменению как всей системы, так и отдельных учреждений в большой мере зависит от пути развития. Их отличает что-то вроде организационного упрямства, которое делает их отличными друг от друга и глубоко вошло в их формы и практики».

Стало быть, Болонский процесс – это не «реформа заимствования». Он имеет собственный смысл. Он – европейский ответ на процессы и тенденции глобализации.

Как оптимистические, так и пессимистические оценки болонских преобразований нередко искажают их целевую процессуальную диалектику. Вывод, сделанный в Заявлении Болонского политического форума (12 марта 2010 г.) о том, что «сегодня Европейское пространство высшего образования получило официальный старт», равно как и тезис Будапештско-Венской Декларации (12 марта 2010 г.) о вводе в действие Европейского пространства высшего образования представляются излишне мажорными, особенно, если принять во внимание, что географическое пространство Болонского процесса не ограничивается границами Евросоюза (в этом смысле все чаще появляющаяся мысль о совмещении Болонской и Лиссабонской стратегий является попросту политически некорректной). Это, так сказать, из жанра «митинговой риторики». Но и другая крайность (при всей ее искренности) не помогает оценить этот великий процесс «парадигмальной перезагрузки» высшего образования как самую глубокую реформу, *растянутую на десятилетия* (и уже поэтому удовлетворяющую критерию здравого смысла о реалистическом характере начатых десять лет назад коренных преобразований европейской - и не только географически «европейской» и тем более «евросоюзской» – высшей школы). Приведем остроумные, но излишне эмоциональные оценочные суждения У. Вельберса (3.1). Назвав десятилетие «Болоньи» «жутким юбилеем», «немецкий приват-доцент высказывается в том духе, что «Болонский процесс, предусматривающий введение ступенчатых программ подготовки... – как с политической, так и содержательной точек зрения – следует рассматривать как провалившийся... На самом деле большая часть программ сегодня плохо структурирована, целеустановки ... достигнуты лишь частично ... Все это не было бы так плохо, если бы не

произошло самого худшего – прежде всего сами студенты не верят в ступенчатую систему и не видят для себя шансов получить соответствующую подготовку для будущего».

Мы полагаем, что российскому читателю в равной мере должны быть известны разнообразные оценки Болонского процесса, чтобы не сложилось впечатление о состоянии болонских реформ в России как «успешно реализуемых» с очевидными уже позитивными результатами. С болонскими преобразованиями трудно по всей Европе, и у нас не должно культивировать облегченное восприятие их проведения.

Еще раз полистаем выборочно «Trends 2010». Кстати, два цикла в архитектуре российской высшей школы – это только формально-структурный аспект реформы, ее первый, а не «попадание в десятку» Болонского процесса, юридический аспект. В Европе болонскую структуру степеней ввели к 2010 году 95% вузов. *«... Однако изменения привели не к серьезной перестройке учебных программ, а скорее к появлению сжатых степеней бакалавра, не предоставляющих студентам практически никакой гибкости».*

Известно, Болонский процесс характеризуется десятью «линиями действия», присущими только ему механизмами и инструментарием, которые *органично* взаимосвязаны. Но *«... представители высшей школы не всегда осознавали это из-за меняющегося характера политической повестки дня».*

«Трудоустраиваемость становится основным предметом заботы на всех уровнях, но особые проблемы вызывает на уровне бакалавра ... Есть серьезные признаки того, что многие вузы ожидают от своих бакалавров продолжения обучения на магистерском уровне».

Относительно построения (проектирования) учебных (образовательных) программ приводятся следующие свидетельства:

– *«Имеется некоторый прогресс в переходе к модульности, результатам обучения и студентоцентрированному обучению. Однако это изменение парадигмы требует дополнительных ресурсов для обеспечения меньшего соотношения студенты/сотрудники, приспособления аудиторий и для повышения квалификации персонала».*

– *«Получает дальнейшее распространение ECTS, хотя и не всегда она используется для переноса и накопления. Расширяется выдача Приложения к диплому, но сплошь и рядом оно выполняет лишь административную функцию и никак не отражает новые реалии, такие как результаты обучения и квалификационные структуры. Они должны быть включены в Приложение к диплому, как это рекомендовано в дополненном руководстве... (2007 год). Внесение изменений должно осуществляться при участии академического сообщества».*

– *«... Вузы демонстрируют недостаточный уровень понимания, особенно в том, что касается важности результатов обучения и их центральной роли в квалификационных структурах и в содействии мобильности и образованию в течение всей жизни (через*

признание предшествующего обучения). Можно отметить некоторые редкие ... попытки на национальном уровне поручить представителям вузов, через конференции их ректоров (в России аналог – Российский Союз ректоров – В.Б.), обсуждение (а в некоторых случаях также разработку и реализацию) национальных структур квалификаций».

Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESGs) расцениваются как один из ведущих компонентов утвердившейся в ходе болонских реформ европейской системы качества. Тем не менее, только девять стран рассматривают вузовские процессы качества в соответствии с ESG. *Только восемь национальных конференций (союзов, ассоциаций) приняли участие в общенациональных обсуждениях Европейских стандартов и принципов обеспечения качества.*

В исследовании CHEPS, INCHER, ECOTEC, BMWЕ (Вена, 2010 г.) «Болонский процесс – независимая оценка. Первая декада работы ЕПВО. Итоги, обзор и выводы» поставлен вопрос: какие действия, реформы и политики оказались менее успешными?

Сделаем подборку ответов на заданный вопрос:

– «В семи системах образования доля обучающихся на первых двух циклах составляет менее 50%. Это требует внимания. Следует понять, является ли это отражением продолжающегося переходного периода ... или более глубинных проблем с двухцикловой структурой в этих странах».

– «Определенные сферы знаний (в основном в медицинской сфере) не подвержены реформе в значительном числе стран...».

– «Степень использования ECTS в высших учебных заведениях и программах требует внимания. Большинство участвующих систем (28) применяют ECTS (или совместимые системы) повсеместно, но 6 систем используют их менее чем в 75%...».

– «Только 12 систем используют как студенческую нагрузку, так и результаты обучения в качестве основы для назначения кредитов. Надлежащее и системное использование ECTS требует дальнейшего внимания».

– «Только в 13 системах 90% или более учебных программ модуляризированы, и нет в странах ЕПВО самого понятия «модуляризация» как инструмента, способствующего усилению мобильности, гибкости и переносимости...».

– «В то время как конкретные установки относительно доли элективных курсов в типичной дающей степень программе не были заявлены, тот факт, что 21 система имеет меньше, чем 25% элективов в программе, нуждается в дальнейшем обсуждении в свете стремления к большей студентоцентрированности и гибкости, большей индивидуализации учебных маршрутов».

– «Никакого стандарта для продолжительности программ первых и вторых степеней не было сформулировано на европейском уровне... Рассматривать ли отсутствие единого размера кредитов для цикла как недостаток, как сильную сторону или как факт – зависит от интерпретации целей «сравнимости» и «совместимости». Это также зависит от степени толерантности к различиям, перед тем как назвать их «*существенными*» («порог» для отказа в академическом признании, установленный Лиссабонской конвенцией о признании – единственным юридическим документом, на который опирается Болонский процесс на европейском уровне – *В.Б.*) и от применения ориентации на компетенции (результаты обучения) в практике признания степеней...».

– «Многие системы все еще не могут освоиться с двумя «понятиями из учебника» в осуществлении ECTS: студенческая нагрузка и результаты обучения... Использование их требует важной смены парадигм среди представителей академического мира, а не просто технических приспособлений» (добавим от себя, что система зачетных единиц в России, якобы совместимая с ECTS, методологически основана на порочной посылке «технического приспособления»).

– «В шести системах, которые приняли ECTS как национальную кредитную систему, она используется менее чем в 75% учебных программ».

– «Там, где модуляризация и ECTS осуществлены, все еще не ясно, внесли ли они вклад в облегчение студенческой мобильности и гибкости в индивидуальных маршрутах обучения. В некоторых странах, таких как Австрия и Германия, недавние студенческие протесты возникли отчасти из-за того, что учащиеся утверждают, будто имеет место как раз противоположное».

– «Международные наблюдатели и студенты не воспринимают ЕПВО как пространство, предоставляющее единый уровень степеней высшего образования».

– «... Европейское пространство высшего образования еще не воспринимается учащимися и преподавателями как позитивный, интересный и открывающий возможности проект. Стратегическая идея создания совместимости результатов высшего образования в Европе, похоже, воспринимается как правила игры, которые делают высшее образование связанным путями регуляций и правил, школярским, оставляющим мало места для краткосрочной мобильности».

Заключительные цитаты из рассматриваемого проекта могут еще раз напомнить отечественному читателю о двух обстоятельствах: месте национальных квалификационных рамок (NQF) и темпах реального реформирования ЕПВО, принятых в Европе: «Кульминационным пунктом архитектуры и переходом к сосредоточению на совместимости результатов образования должны стать национальные квалификационные рамки. Их приме-

нение в вузах должно сделать общие цели ЕПВО более ясными для преподавателей и студентов, показывая позитивные приобретения для преподавания и обучения.

NQF сегодня – это решающий шаг на пути создания Европейского пространства высшего образования, а завершение его создания к 2012 году необходимо, чтобы сделать ЕПВО позитивной реальностью к 2020. Срок 2012 г. важен, поскольку, если в среднем требуется около трех лет (до 2015), чтобы адаптировать учебные программы к NQF – некоторые программы будут обновлены раньше, другие позже – то первая большая партия обучающихся по обновленной программе окончит первый цикл через три года (2018), а второй цикл – год-два спустя (2019–2020). 2020, таким образом, станет годом, когда содержание Европейского пространства высшего образования станет такой же реальностью, как и его архитектура».

Российская высшая школа сроки перенастраивания явно сжала и предпринимает попытку ввести обновленные (на основе старых!) основные образовательные программы вне европейских временных параметров (2012–2015–2018–2019/2020). При этом, заметим, в перевернутом алгоритме: сначала программы подготовки бакалавров и магистров, а потом – национальные квалификационные структуры.

«Но однажды нужно спросить, что же собственно происходит», – задается вопросом У. Вельберс. Хотелось бы очень, чтобы нам не пришлось через определенное время ответить его же словами: «... Нужно обратиться не к структурированной подготовке в вузах, а к политике, которая считалась надежной и безопасной... Здесь ничего не должно сорваться, думали протагонисты неолиберального... поколения... Бакалавр как дешевый уровень подготовки представлялся даром с небес...».

Правда, эти все публицистические вопросы задаются уже сейчас в Германии. Что ж, упреждающая рефлексия лучше рефлексии «заднего числа».

III. Парадигмальный сдвиг в современном высшем образовании – это переход от преподавания к учению. Немецкие и англосаксонские дидакты Brendt, Barr/Tagg, Brown, Atkins, Schuyler, Wildt, L. Center и другие *смещают акценты с ревизии традиционных подходов* «на принципиальное изменение или переориентацию самой конструкции обучения, которая обозначается термином «Изменение парадигмы». Wildt отмечает (3.3), что ориентация на результаты (компетентностный, результаториентированный подход) в рамках модуляризации предусматривает смену перспективы на учение:

«– центрирование на учащих, т.е. учащиеся и их процесс обучения находятся в центре внимания;

– изменение роли преподавания – от центрирования на нем к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию;

- ориентация обучения на цели и результаты;
- содействие самостоятельно организуемому и активному обучению;
- концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения;
- связь приобретения знаний и разработки стратегии учения».

Как замечает У. Вельберс, «...сдвиг от преподавания к учению не означает нефункциональности и нетребовательности. Напротив, преподавание приобретает новый контекст и по-новому проецируется через учение. Задачей преподавателя является подстраивать преподавание под учение, т.е. “организовывать благоприятную среду учения”».

Можно констатировать, что, начиная, скажем, с 2004 года в проблематике Болонского процесса явно прослеживается «дидактический вектор», который направлен на формирование дидактики компетентностно-студентоцентрированного подхода как части современной дидактики высшей школы.

В предлагаемой серии переведенных на русский язык материалов дидактическому дискурсу (3.1, 3.2, 3.3) уделено значительное внимание (во всех случаях мы сохраняли соответствующую библиографию по проблемам дидактики на языке оригинала с тем, чтобы расширить для российского читателя поименный состав исследователей и проблемно-тематические ракурсы зарубежных изысканий).

Среди представителей педагогической и академической общественности России можно слышать аргумент, что компетентностный, результаториентированный и студентоцентрированный подходы якобы грешат умалением роли учителя/преподавателя. Не вступая в полемику (жанр «предисловия» вряд ли является достаточно удачным местом для дискуссий), мы приведем весьма пространную цитату из «Trends 2010»: «Хотя студентоцентрированное обучение означает существенное изменение фокуса, это изменение не является полным. Методы, центрированные на студенте, и методы, центрированные на преподавателе, не обязательно взаимоисключают друг друга – обучение, по большей части, происходит где-то вдоль этого континуума. Важно подчеркнуть, что переход к студентоцентрированному методу не отменяет и не уменьшает роль преподавателя. На самом деле происходит изменение ролей и преподавателя и учащегося. Для учащихся это означает, что они больше не рассматриваются как получатели услуг или клиенты, а становятся активными участниками, разделяющими ответственность за результаты. Наконец, следует отметить, что студентоцентрированный подход требует значительных ресурсов. Его трудно применять в условиях их ограниченности, поскольку он часто подразумевает работу в небольших группах и более низкое соотношение сотрудники/студенты.

Как любой другой подход к обучению и преподаванию, студентоцентрированный подход может быть реализован хорошо или плохо. Его успеху будет существенно способствовать развитие служб поддержки студентов и схем повышения квалификации персона-

ла...». «Студентоцентрированный подход подразумевает гибкость и возможность выбора учебных траекторий, методов обучения и оценивания. Он предполагает использование таких инструментов, как ECTS (для накопления и переноса кредитов, а также для признания предшествующего обучения) и деятельность служб поддержки студентов – все это в европейском контексте, охватывающем 47 стран и их системы высшего образования, и как ответ на вызовы XXI века...». «...Следует, однако, иметь в виду, что разработка инструментов не должна заслонять собой основную цель – обеспечение всех учащихся образованием и навыками, необходимыми для их профессионального и личного развития как граждан, *сдвиг парадигмы к студентоцентрированному обучению, возможно, является основным мерилом болонских реформ* (курсив наш – В.Б.) ...Главная цель болонского процесса – обеспечить образовательную составляющую Европы знаний в рамках широкой гуманистической концепции...».

У. Вельберс говорит о новой роли, которую выполняют учащиеся (совершенно самостоятельной, антропологически и педагогически определяемой). Одновременно изменяется роль самого образовательного процесса в аспекте трансформации учебных заведений. «...Сдвиг от преподавания к учению изменяет в конечном счете сами учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в новом понимании обучения, прежде всего, в умении по-новому осмыслить науку».

Ванг и Тагг предлагают более емкую формулу: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля высшего образования. Это сдвиг, меняющий все».

Оригинальностью отличаются и мысли И. Вильдта в части нового дидактического постулата. Теряют свое влияние «господствующее в дисциплинарных культурах преподавание в вузе, дидактические подходы, основанные на «ориентации на контент», т.е. на изложении и передаче содержания». В другом месте Wildt замечает: «При изменении подхода, “сдвиге от преподавания к учению” взор обращается, напротив, на результаты и стратегии, с помощью которых они могут быть достигнуты». Немецкий профессор считает, что «во второй волне реформ речь идет, с точки зрения дидактики высшего образования, о фундаментальной корректировке курса. Согласно традиционной концепции, преподавание состоит в том, чтобы представить научное содержание в соответствии с теоретическими и методическими стандартами “положения дел в науке” (“state of the art”) (по-латински profateri: исповедать, публично открывать доступ) и предоставлять студентам “свободу” “с усердием” усваивать ее (по-латински studere)... С точки зрения дидактики высшей школы, речь идет о том, чтобы обдумывать преподавание, исходя из учения. Этот «сдвиг от преподавания к учению», от подхода, центрированного на обучающем, – к сту-

дентоцентрированному в дидактическом отношении означает *фундаментальное изменение парадигмальной перспективы* (курсив наш – В.Б.). Й. Вильдт далее в своей весьма богатой новыми идеями статье «Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения дидактики высшей школы» среди прочих останавливается на семи доводах.

Во-первых, он подчеркивает, что при подобном изменении парадигмальной перспективы на первое место в совершаемом дидактическом выборе выступают такие сценарии преподавания и учения, которые активизируют учебную деятельность студентов, например, проблемноориентированное, проектоориентированное и исследовательское обучение. Вот что он утверждает по этому поводу: «Во всех этих концептах учащиеся, как субъекты учебного процесса, находятся в центре, в том смысле, что они в большей или меньшей степени принимают на себя ответственность за учебный процесс... сами определяют его (тематически), сами организуют, создавая условия действия, и управляют ходом учебного процесса, т.е. в различных измерениях сами задействованы в регулировании».

Во-вторых, он обозначает особое место модулей, рассматривая их как форматы (ниже, мы вернемся к проблеме модуляризации). Форматные границы традиционных вузов не вписываются в новые педагогические сценарии. «Лекции с их изложениями, – продолжает свою аргументацию Й. Вильдт, – семинары с их дискуссиями, упражнения и практические занятия с их функциями освоения на практике отодвигаются, отдается предпочтение комплексным сценариям с компонентами инструктирования и активизации, с множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения. Модули с их большими по продолжительности трудозатратами (по сравнению с отдельными занятиями) и кредитами по модулю, например, для исследовательского обучения, предполагают согласованные рамки действия».

В-третьих, именно такой подход к организации обучения делает оправданным ориентацию на компетенции как интегрированные результаты образования. «Конечно, – убежден профессор, – обучение невозможно без научного содержания. Однако ориентация на воспроизводство содержания знаний как цель учебного процесса является лишь частностью более обширной концепции компетенций, которая предусматривает соответствующий ответственный подход к теоретическим и методическим составляющим знания предмета или области знания». Й. Вильдт рассматривает деятельностные компетенции как диспозиции, т.е. интегрированные конструкции из знаний, умений и точек зрения, «способствующие самоорганизованному действию в чрезвычайных, небезопасных, динамично изменяющихся и малостандартизированных ситуациях». Нельзя не согласиться с его мыслью: «научные учебные процессы управляются учебными стратегиями». Й. Вильдт формулирует очень значимое суждение: «Царящее порой в Болонском процессе убеждение,

что предполагаемые результаты обучения можно достичь при любой организации обучения, недооценивают взаимное влияние целей, содержания и методов, которое осознается только при дидактическом осмыслении».

В-четвертых, говоря об изменении формы обучения через экзаменационные требования (для ориентированной на процесс культуры оценки), Й. Вильдт высказывает мнение, что «с точки зрения дидактики высшей школы, следовало бы в первую очередь разрабатывать и внедрять формы контроля, которые распространяются интегрировано на более крупные учебные единицы (модули) и признавать результаты, полученные в учебном процессе, как результаты контроля».

В-пятых, немецкий исследователь обосновывает важную методологическую идею о «конструктивной пригонке» педагогических сценариев, компетенций, как результатов обучения, и экзаменационных требований. Назвав эту проблему *мегатемой* международного масштаба в сфере дидактики высшего образования, Й. Вильдт продолжает аргументацию: «Если на экзаменах – например, при ориентации на воспроизводство знаний – происходит подчиненное стандартам ограниченных областей компетенций, то это влияет на учебные стратегии студентов (именно здесь кроется самое уязвимое место отечественных ЕГЭ, с поразительным безразличием к международному педагогическому и академическому опыту защищаемых его российскими адептами). Тем самым «премируется “поверхностный подход” (“surface approach”), что ориентирует учение на фактологические знания в ущерб глубокому, ориентированному на понимание взаимосвязей “глубинному подходу” (“deep approach”)... Кроме того, поощряется внешняя, а не внутренняя мотивация. Не стимулируется формирование продолжительного интереса».

Мишель Люссо, президент университета Тур во Франции, говорит: «...Надо видеть глубинный смысл оценивания. Практически невозможно развивать компетентностный подход, если не проектировать адекватный процесс оценки... Оценка никогда не является исключительно конечным актом, *но выступает перманентным вектором внутри*» (курсив наш – В.Б.).

Шепер Хильден и Бридис Колья высказываются в том духе, что «поскольку компетенции – это больше, чем знания, которые можно проверить, и непосредственно наблюдаемые умения, они включают также взгляды, отношения или склонности, то широко распространено мнение о том, что они проявляются только в действии и в процессе выполнения заданий... Поэтому следует отдать предпочтение объективным методам измерений...».

Дж. Биггс разделяет убеждение, что «для преподавателя оценивание находится в конце последовательности этапов преподавания – обучения, а для студента – в начале. Если программа находит свое отражение в оценке, «обучающая деятельность преподавателя

и учебная деятельность учащихся направлены на одну и ту же цель. При подготовке к оцениванию студенты будут изучать учебную программу».

Л. Кенеди, Э. Хайленд, Н. Райан вслед за Рамсденом утверждают, что «если речь идет о студентах, то для них оценивание – это учебная программа. Студенты будут учить то, что, по их мнению, будет оцениваться, а не то, что может быть в программе или даже рассматриваться на лекции! В применении к оцениванию старая поговорка “Хвост виляет собакой” очень верна» (См. «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 230, 345, 493).

В-шестых, Й. Вильдт затрагивает весьма деликатную тему дидактики работы с разноразноуровневыми студенческими контингентами. Он противопоставляет стратегии образовательной селекции стратегию адекватного обучения и замечает: «Если вузы хотят с помощью болонских реформ расширить возможности для формирования неоднородного контингента с целевыми группами, имеющими разные образовательные предпосылки, то они не пройдут мимо *дидактики разнообразия* (курсив наш – В.Б.). На всех этапах обучения, особенно на начальном этапе обучения на бакалавра или магистра, речь идет о создании возможностей адаптивного учения, удовлетворяющего индивидуальным критериям довузовской подготовки, открывающего возможности выбора для альтернативного и соответствующего различным интересам обучения».

В-седьмых, в том, что касается изменения взгляда на преподавание и повышение профессиональной компетентности в преподавании, профессор утверждает следующее (мы снова прибегаем к большой выдержке из русского перевода, боясь обронить малейший нюанс мысли признанного авторитета): «Изменения культуры обучения, которое стоит в повестке дня дидактики высшего образования, можно достичь только при условии расширения дидактического репертуара преподавателей и смены взгляда на преподавание. Дидактический репертуар должен расширяться за пределы инструкции – к созданию учебных ситуаций и формированию среды обучения. Преподаватели при этом все в большей степени выполняют задачи учебного консультирования и руководства студенческими проектами, как писал Bloom (2000), “преподаватель как тренер”. Такое расширение дидактического репертуара ... сопровождается изменением взгляда на преподавание. Оно включает пять ступеней – выходит за рамки ограничения роли преподавателя как передатчика информации (ступень 1), через структурированную передачу знаний, адаптированную к когнитивным предпосылкам учащихся (ступень 2), интерактивное согласование со студентами хода учебного процесса (например, посредством обратной связи) и управление им (ступень 3) до ориентации преподавания на понимание студентов (ступень 4) и,

наконец, до стимулирования концептуальной перемены и пробуждения познавательного любопытства (ступень 5). Из исследований в области высшего образования известно, что с этой точки зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением упомянутого углубленного подхода (*deep approach*) и проявлением мотивации или продолжительным интересом. Не в последнюю очередь необходимо указать на то, что, согласно международным исследованиям, повышение квалификации преподавателей в области дидактики высшего образования способствует изменению точки зрения на преподавание».

Надо быть реалистами: проведение дидактической «перезагрузки» образовательного процесса – дело в высшей степени непростое. Оно связано с различного рода ограничениями, в том числе нормативно-правового характера:

- слишком большая норма-загрузка вузовских преподавателей, делающая практически невозможной реализацию творческого подхода к преподаванию и освоение студентоцентрированных методов, проектирование модулей, развитие (расширение) палитры оценочных технологий, чтобы брать на себя отличные от традиционных роли;

- явный крен преобладающей практики поощрять в большей мере эффективные исследования, нежели совершенствование качества собственно педагогической деятельности;

- ограниченные возможности адаптировать экзамены и другие оценочные процедуры и инструменты к новой среде обучения, вызванные наличием различного рода официальных предписаний;

- ошибочные методики вычисления кредитов в системе ECTS: расчет кредитов на основе часов (контактных и внеконтактных) *противоречит основной идее ECTS* (может сдерживать освоение инновационных методов, скажем, групповой работы или проектного обучения).

Но есть и другие препятствия в виде проблем изменения культуры студентов и преподавателей.

Во-первых, более высокие уровни преподавательской и учебной деятельности представляют собой «вызов формальным и иерархическим культурам или культурам с недостаточными традициями интерактивного обучения».

Во-вторых, «новые методы преподавания придают иной характер работе студентов и должны отражать изменения студенческого контингента – прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования».

В-третьих, необходимо осваивать опыт работы педагогического персонала как части *педагогических команд*, что противоречит тем культурам, в которых преподаватели несут

личную ответственность за применение методов и технологий обучения без должной координации своей деятельности на уровне образовательной программы.

В-четвертых, возрастной ценз современных профессорско-преподавательских составов выступает несомненным тормозящим нововведениям фактором, мешающим системам высшего образования обретению должной степени «восприимчивости».

И уже совершенно правы авторы «Trends 2010», делая следующий итоговый вывод (мы об этом приводим свидетельства выше): «Наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала) требует больших финансовых ресурсов».

Последнее, без чего, как нам кажется, нельзя завершить третий раздел – это хотя бы «по касательной» охарактеризовать модуляризацию как организационный принцип, который делает возможным перспективное изменение обучения (модуляризация как организационный принцип образовательных программ).

Опыт разработки модуляризованных систем подготовки стремительно множится. Есть и такой, например, как описанный в дискуссионной статье У. Вельберса с весьма публицистичным наименованием: «10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации».

Не останавливаясь на дискуссионных аспектах представленной публикации, мы сосредоточим внимание на вопросах, носящих общеметодологический характер.

Речь идет о трех структурных уровнях модулей:

– наиболее крупные учебные единицы – «макромодули» («метамодули») призваны задавать структуру обучения, «... состоящую из этапов обучения и последовательных, одна за другой программ подготовки бакалавров и магистров». На этом уровне с позиций ЕПВО ожидается максимальная гибкость и мобильность. «Именно поэтому важно найти здесь по возможности небюрократические и унифицированные методы, которые интерпретируют ECTS как фон широкого признания, а не понимается как усиливающаяся бюрократизация и непризнание, воздвигая тем самым новые преграды при переходе к магистратуре»;

– средние учебные единицы – «мезомодули» представляют собой внутреннее деление макромодулей на отдельные дисциплины или специальные модули (18–30 часов в неделю / 252–540 часов за семестр). «Формирование мезомодулей должно быть во многом стандартизировано на местах, следовать согласованным на продолжительный период структурам. Именно здесь должно отдаваться первенство обзорности в планировании программ по отношению к частной спецификации, будь они обоснованы профессиональной перспективой и убедительны в отдельных случаях: в первую очередь решающим является то,

насколько хорошо они изучаются, и только во вторую и третью очередь – насколько широко представлено содержание по специальности».

– «Микромодули» разрабатываются в рамках «мезомодулей» как «соединения предметных и дидактических разнообразных учебных компонентов (учебных единиц), которые образуют в тематическом плане и в плане их ориентации на компетенции интегрированные, ориентированные на цель и деятельность единицы».

Дает ли уровень модуля (прежде всего «микромодуля») качественные приращения по сравнению с традиционным представлением содержания по предмету (каталогов содержания по образцу положения дел в науке, или по образцу квалификационного профиля выпускника)? У. Вельберс считает, что «на примере микромодуля наилучшим образом можно разъяснить, что создание модуля, если действительно стремятся к совершенствованию обучения, связано с планированием и организацией внутренней драматургии обучения для каждого модуля. Под драматургией обучения здесь понимаются возможные этапы обучения с учетом перспектив дидактики высшего образования, направленные на выработку знаний и умений учащегося (примеры возможных драматургий: “введение–обзор–дифференциация”; “введение–применение–трансфер”; “обзор–углубление–применение”; “применение–рефлексия–углубление” и т.д.). Предварительно следует отобрать необходимую (оптимальную) драматургию и создать ее специфическую концепцию».

«Внутримодульные и внешние связи отдельных модулей по дисциплине, – как полагает У. Вельберс, – или междисциплинарных модулей должны быть отмечены и обоснованы с точки зрения дидактики высшей школы. Именно по этим дидактическим соображениям размер микромодулей должен равняться, как правило, 6 часам в неделю (84 часа за семестр). Это, с одной стороны, существенно облегчает рутинное структурирование обучения (не должно быть дублирования), с другой стороны, сохраняет драматургию обучения обозримой и узнаваемой и, наконец, способствует выстраиванию стратегии обучения. Это должно быть увязано с контролем или с другим элементом, связующим учебные единицы или занятия, например, портфолио, и завершаться им ... При этом должно быть обеспечено получение квалификации; ни в чем ином не состоит задача контроля, дидактика которого при контроле по модулю должна быть направлена именно на эту цель».

У. Вельберс постоянно подчеркивает новый парадигмальный потенциал модуляризации. Это означает, что модуляризация ведет к преодолению такой организации обучения, которая основывается на аддитивном изучении некой совокупности тем, ориентированной на принятые каноны в тех или иных учебных дисциплинах. Он настаивает (и довольно убедительно аргументирует) на том, что «изложение тем должно быть, напротив, организовано таким образом, а темы с самого начала должны быть так сконцентрированы,

чтобы в центре модульной структуры программы находилась их связь с вопросами менеджмента знаний, с основными методическими подходами (с центральным методическим репертуаром) преподавания дисциплины, с перспективами применения тем дисциплины и с задачей сделать транспарентными основные аспекты профессионализации с помощью подобного изложения».

Не без известной доли максимализма (как нам кажется) У. Вельберс заключает: «Болонский процесс в его современной политической конструкции, продвигаемой сверху, уже стал во многом безуспешным эпизодом в истории образования. В действительности же он начнется только тогда, когда преподаватели осознают, что каждое преподавание может быть понято только как учение».

IV. В первом десятилетии Болонского процесса так называемая Болонская рабочая группа (BFUG) в своих двухгодичных планах предусматривала проведение многочисленных «болонских семинаров», целью которых была выработка политики, рассмотрение концептуально-методологических проблем построения Европейского пространства высшего образования. Проблемно-тематический репертуар болонских семинаров, конференций, форумов охватывал все основные линии действия Болонского процесса. В Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов, благодаря активной поддержке со стороны В.М. Филиппова, Н.М. Дмитриева, А.В. Талонова, проводится с 2003 года многолетнее мониторинговое исследование. Это позволило создать своего рода «Энциклопедию Болонского процесса» с публикацией переведенных на русский язык практически всех материалов официальных болонских мероприятий, нормативно-методических текстов и т.д. (за 2003–2010 гг. вышли в свет 13 томов мониторингового исследования – все они размещены в свободном доступе на сайте www.rc.edu.ru).

План BFUG на 2009–2012 годы (4) составлен в ином ключе и исходит из целевого контекста начавшегося второго десятилетия Болонского процесса. Здесь нам не обойтись без ряда выдержек из плана, переведенного на русский язык:

«В то время, как международные семинары и конференции все еще могут играть важную роль в дальнейшей разработке политики, основное внимание в 2009–2012 годах должно быть уделено *информации* о Болонском процессе и *распространению* болонских реформ.

Вместо ограниченного числа “официальных болонских семинаров” принимается концепция открытого календаря мероприятий, поощряющего страны и организации проводить как можно больше учебных курсов, конференций и семинаров.

Для того, чтобы отдельное мероприятие было включено в календарь событий, публикуемый на официальном болонском сайте, оно должно явно относиться к Болонскому процессу и должно быть организовано одной из стран, участвующих в Болонском процес-

се (или, по меньшей мере, получить ее поддержку). Кроме того, оно должно быть в принципе открыто для участия представителей всех болонских стран, что, однако, не исключает международных мероприятий, имеющих более узкий региональный характер».

Предусматриваются планом BFUG:

1. *Мероприятия по взаимному обучению* в целях реализации и консолидации болонских преобразований (контакты, взаимные консультации, обмен опытом в основном по электронной почте, публикации для более широкой аудитории с интенсивным использованием болонского вебсайта);

2. Деятельность (мероприятия) по выполнению принятых решений в приоритетных областях:

- *социальное измерение: равный доступ к получению образования*
(задачи: апробировать, распространять показатели, помогающие странам устанавливать их цели, поддающиеся измерению; обмениваться хорошей практикой в части увеличения участия в высшем образовании недопредставленных групп населения);
- *образование в течение всей жизни*
(задачи: совершенствовать дальнейшую координацию на уровне ЕПВО и с использованием структуры европейских квалификаций для образования в течение жизни (EQF–LLL), чтобы облегчить создание национальных квалификационных рамок и их самосертификацию относительно Рамочной структуры квалификаций ЕПВО к 2012 г.);
- *трудоустраиваемость*
(задачи: повысить осведомленность о Болонском процессе и о значении бакалавриата, способствовать диалогу между вузами и работодателями при обеспечении важной роли правительств на национальном уровне);
- *студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования*
(задачи: собрать образцы лучшей практики на европейском ландшафте высшей школы, обеспечить дискуссию о результатах совместного проекта ЕІ («Международное образование») и ESU («Европейский союз студентов») под названием «Время для новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»);
- *образование, исследования, инновации*
(задачи: выявить влияние новых понятий – студентоцентрированное обучение; активное обучение; основанные на исследовании обучение; студенческое исследование; триада знаний как взаимодействие между научными исследованиями,

образованием и инновациями – ключевыми движущими силами общества, основанного на знании);

– *международная / межнациональная открытость*

(задачи: создать сеть оптимального использования существующих структур для лучшей информированности по Болонскому процессу и его продвижению за рамки ЕПВО);

– *мобильность*

(задачи: добавить в определение «бенчмарка» тезис-цель, что в 2020 году по меньшей мере 20% выпускников ЕПВО должны некоторый период обучения проходить за границей; определить потребности в статистическом обеспечении мобильности, ее видов; изучить различные типы барьеров на пути мобильности студентов и персонала; выявить примеры «лучшей практики» преодоления барьеров; создать стратегию мобильности для Европейского пространства высшего образования);

– *многомерные инструменты прозрачности*

(задачи: отслеживать развитие механизмов и инструментов транспарентности как целей и задач, так и используемых показателей и критериев);

– *финансирование*

(задачи: подготовить конференцию Eurydice в 2011 г.);

– *дальнейшее развитие в части обеспечения качества Группы E-4: ENQA, ESU, EUA, EURASHE*

(задачи: продолжить сотрудничество по дальнейшему развитию европейского измерения обеспечения качества; добиться, чтобы Европейский регистр по обеспечению качества (EQAR) оценивался внешними сторонами, учитывая точки зрения заинтересованных пользователей);

Планом BFUG предусматривается создание следующих рабочих групп:

– *социальное измерение* (в составе российские представители отсутствуют);

– *по структурам квалификаций* (в составе российские представители отсутствуют);

– *по мобильности* (в состав группы входят представители России);

– *по признанию* (в составе российские представители отсутствуют);

– *по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса* (в составе российские представители отсутствуют);

– *механизмы прозрачности* (в составе российские представители отсутствуют);

– *по международной открытости: ЕПВО в глобальном контексте* (в составе российские представители отсутствуют).

Невольно задаешься вопросом: как получилось, что в составах стран, являющихся участницами соответствующих рабочих групп* Российская Федерация названа только однажды? Как это расценивать? Это признак соответствующего международного имиджа отечественных экспертов в области концептуально-методологического дискурса Болонского процесса? Или как своеобразный сигнал о складывающемся бренде проводимых у нас несистемно и в основном на первичном структурном уровне болонских преобразований? Или как результат нерасторопности тех официальных лиц, которые курируют (координируют) Болонский процесс в России? Или как отражение позиции наших официальных кругов к тем проблемам, которые обозначены как приоритетные? А, может быть, это и вовсе не предмет для общественного внимания и обсуждения?!

Но можно видеть нечто, вызывающее озабоченность, в части отображения в «Trends 2010» национальных данных о ходе болонских реформ. Так, Россия (наряду с Болгарией, Молдовой и Украиной) приняла низкое участие в анкетировании высших учебных заведений, приводимом Европейской ассоциацией университетов, что послужило основанием для исключения ее из анализа, отражающего достоверную картину национальных тенденций (стоит упомянуть, что анкета была специально переведена на русский язык организаторами исследования). Российский Союз ректоров также не ответил на вопросы специальной анкеты, содержащей довольно «щекотливые» вопросы типа: «были ли реформы прямо связаны с программой модернизации?»; «каковы наиболее заметные достижения Болонского процесса на национальном уровне?»; «было ли национальное обсуждение последствий экономического и финансового кризиса для сектора высшего образования?»; «представляют ли национальные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, отдельный национальный процесс?»; «обеспечено ли проведение болонских реформ специальным финансированием?» и т.п.

В «Trends 2010» высказаны слова признательности бывшему министру В.М. Филиппову, «открывшему исследователям проекта “Тенденций” путь в Российскую Федерацию». Мы со своей стороны можем присоединить свои слова благодарности, вспоминая с коллегами «дней ... высокое начало» Болонского процесса в России, отмеченных многочисленными и конструктивными дискуссиями с личным участием В.М. Филиппова не столько как министра, но, скорее, как лидера отечественной высшей школы.

* В настоящее время «... для всех видов групп, созданных BFUG с целью решения определенных задач внутри установленных временных рамок будет использоваться единый термин “Болонская рабочая группа”. Рабочие группы, сформированные BFUG, в принципе открыты для участия в них всех болонских стран, Еврокомиссии и консультативных членов ... Поскольку группы работают от имени всей BFUG, их составы должны отражать многообразие BFUG и – более широко – Европейского пространства высшего образования».

** Германия, Соединенное Королевство и Франция, например, входят в состав практически всех болонских рабочих групп.

В завершении раздела мы назовем ряд планируемых общеевропейских семинаров, имеющих несомненную актуальность для российских вузов (ППС, студентов, руководителей):

2010 год (осень): «Развитие социального измерения – критический анализ и будущие перспективы услуг студентам на Европейском пространстве высшего образования»;

2010 год (4–5 ноября): «Внедрение краткого цикла высшего образования в систему высшего образования»;

2010 год (6 декабря): «Качество и транспарентность как область взаимодействия между профессиональным образованием и обучением, высшим образованием и отдельными направлениями»;

2010–2011 гг.: «Инновационное высшее образование / инновации в высшем образовании».

Впрочем, лучше заглянуть в сам план – чтение не из доставляющих удовольствие, но способное породить грандиозную панораму болонских реформ.

V. Для написания заключительного раздела нашего предисловия мы будем использовать доклад «Trends 2010» (по его соответствующим проблемно-тематическим полям).

В «Trends 2010» взгляд на будущие проблемы высказывается с двух точек зрения: со стороны вузов и со стороны политики.

В том, что касается Европейского пространства высшего образования, эксперты считают весьма значимым для высших учебных заведений найти взвешенный ответ на вопрос, какой тип гражданина требуется европейскому обществу в XXI веке. Ответ на этот вопрос должен учитывать разнообразие миссий и целей в ситуации увеличивающейся диверсификации высшей школы. В докладе делается вывод: «В этих условиях велика роль руководства вузов в обеспечении согласованности ряда вопросов, которые представляются (но не должны быть) изолированными друг от друга и которые могут быть связаны с развитием студентоцентрированного обучения. Необходимо всячески вовлекать и поддерживать академическое сообщество с тем, чтобы осуществить смену парадигмы и добиться более широкого понимания им своей роли».

Адресные рекомендации политикам можно свести к одной фразе: «... Задача государственных властей в сотрудничестве с вузами выработать соответствующие меры по поддержке и продвижению новой парадигмы высшего образования и связанных с ней изменений».

В части болонской структуры степеней авторы исследования «Тенденций» высказывают для высших учебных заведений следующие пожелания:

- проектировать более гибкие образовательные программы и развивать службы профориентации для выпускников;
- не ослаблять роль стажировок в учебных планах;
- развивать взаимодействие академического персонала с работодателями;
- добиваться непрерывности при продвижении по трем циклам высшего образования: бакалавриат–аспирантура–докторантура, сохраняя при этом отличительные особенности каждого уровня;
- поддержать разнообразие магистерских образовательных программ с целью удовлетворения различных потребностей, не наращивая хаотичного многообразия и четко определяя цели каждой магистерской степени.

В политическом плане государство может и должно принять меры по признанию бакалаврской степени как самостоятельной и имеющей собственную ценность квалификации. «Государственные власти, – настаивают авторы “Trends 2010”, – должны в срочном порядке пересмотреть свою политику и практику занятости с тем, чтобы обеспечить возможность трудоустройства в государственном секторе для выпускников первого цикла. Каждая страна должна найти соответствующий баланс между выпускниками первого цикла, непосредственно выходящими на рынок труда, и теми из них, кто продолжает обучение на втором цикле. Баланс, достигаемый в каждом случае, будет определяться национальными условиями – экономическими, культурными, демографическими и политическими. Очень важно, однако, не ставить под угрозу перспективы карьерного роста для получающих степени первого цикла, вводя чрезмерные ограничения при приеме на второй цикл в период, когда степени первого цикла еще не утвердились на рынке труда».

Относительно проектирования гибких образовательных программ и адекватных им инструментов (модульность, результаты обучения, ECTS, спецификации курсов, профили программ и Diploma Supplement) эксперты придерживаются следующих мнений, адресованных вузам и политикам.

Во-первых, студентоцентрированный подход ведет к возрастанию нагрузок на профессорско-преподавательский состав и в части перестройки образовательных программ и освоения новых методов. Серьезная работа в области наращивания индивидуальных и коллективных компетенций выдвигается в число первостепенных задач.

Во-вторых, следует обеспечить поддержку студентов для овладения ими навыками самостоятельного обучения, так как в противном случае студентоцентрированный подход может вызвать у них отторжение.

В-третьих, необходимо исходить из многокомпонентного состава студентоцентрированного подхода и его многофакторного характера. Мало ограничиться чем-то одним,

скажем, разработкой результатов обучения. Разумеется, каждая из составляющих может дать свой эффект, но надо стремиться к достижению комплексного воздействия: результаты обучения, модуляризация, новые подходы к проведению экзаменов.

В-четвертых, «программы бакалаврского уровня необходимо пересмотреть с тем, чтобы они не были просто сжатой формой существующих программ. Один из путей уменьшения финансового или административного бремени – проводить пересмотр учебных программ в ходе принятых в вузе циклов обеспечения качества, а не устанавливать произвольные временные рамки и сроки».

В-пятых, кредиты ECTS должны рассчитываться в строгом соответствии с Руководством пользователя ECTS в версии 2009 года (т.е. на систематической и ясной основе) именно как кредиты *системы переноса и накопления, основанные на взвешенной учебной нагрузке и результатах обучения*.

В-шестых, систематического внимания требует повышения осведомленности академического корпуса относительно Diploma Supplement (версия 2007 года) *с использованием результатов обучения и квалификационных структур*.

В политическом аспекте нужно выделить две рекомендации:

Первая: «Переход к студентоцентрированному обучению является ресурсоемким и требует надлежащего финансирования для поддержания требуемого соотношения студенты/сотрудники, развития смешанного обучения, подготовки кадров и для обеспечения соответствующей аудиторной инфраструктурой».

Вторая: «... Представляется целесообразным побуждать страны ... к выработке и согласованию на национальном уровне общих подходов к использованию ECTS, которые охватывали бы такие аспекты, как оценка учебной нагрузки студентов и связь между модуляризацией, результатами обучения и кредитами ECTS».

Обеспечение качества охватывает внутренние и внешние процессы.

Для совершенствования *внутренних* процессов в ближайшие годы потребуется широкое и глубокое освоение академическим персоналом Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG), равно как и современной концепции и методологии «Культуры качества». Предстоит осваивать целостный академический подход, отнюдь не сводимый к использованию отдельных схем (например, ISO), подход, «... который бы охватывал различные компоненты, обеспечивающие качество присуждаемых степеней, такие как национальные квалификационные структуры и результаты обучения». Нужно учитывать также особенности вузовского контекста, национальные и европейские требования к обеспечению качества, оперативно реагировать на динамику изменений.

Внешние процессы обеспечения качества не могут быть улучшены без адекватных решений и инициатив на политическом уровне. В числе их в первую очередь можно назвать:

- формирование установки на поддержание разнообразия и творческого потенциала высших учебных заведений;
- побуждение национальных органов к ориентации на соблюдение Европейских стандартов и принципов, которые должны рассматриваться как набор принципов и ориентиров, а не норм;
- развитие комплекса внутренних структур и процессов качества, что могло бы содействовать росту многообразия вузовских профилей;
- предоставление права вузам выбирать любое учреждение обеспечения качества из числа входящих в Европейский регистр (EQAR).

Новое десятилетие Болонского процесса должно ответить на вызовы *образования в течение всей жизни, расширения участия и доступа*. С точки зрения высших учебных заведений, их будущими проблемами будут:

- охват высшим образованием новых контингентов и возвращающихся к образованию нетрадиционных учащихся при расширении спектра образовательных услуг;
- разработка вузовских стратегий образования в течение жизни на основе студентоцентрированного подхода, обеспечивающего гибкие и прозрачные образовательные маршруты;
- включение признания образования в течение всей жизни в общую образовательную систему, достижение высоких стандартов качества в системе образования в течение всей жизни;
- «учет факторов глобализации, технологического развития и демографических изменений для проявления открытости и восприимчивости (иными словами, использование изменений в студенческом контингенте как возможности расширить миссии вузов и укрепить взаимосвязь между исследованиями, образованием и инновационной деятельностью в ракурсе образования в течение всей жизни)»

Политики призваны:

- создать адекватную правовую базу, гарантирующую вузам ту меру автономии, которая позволила бы им заниматься разработкой стратегий и мер, направленных на расширение участия в высшем образовании;
- формировать социальные, правовые и экономические стимулы для привлечения многообразного контингента;

– принять законодательные акты, предоставляющие вузам право предлагать потенциальным студентам разнообразные образовательные программы, в том числе, где это возможно, в виде модулей с официальными кредитами.

Задачи в области интернационализации, содействия мобильности студентов и персонала и организации признания вузами обучения за рубежом выступают на грядущее десятилетие как триединство.

Высшим учебным заведениям предстоит:

- обосновать и реализовать стратегии в части основных направлений интернационализации и реализовать ее в образовательной и научно-исследовательской деятельности;
- «установить контрольные цифры для краткосрочной мобильности и мобильности с полной степенью, целевые географические районы, численность мобильных студентов по каждому из уровней обучения на степень, формы сотрудничества, отвечающие его интересам, а также конкретные сети высшего образования, в которых он хочет участвовать»;
- составить схемы мобильности;
- создать соответствующие компетентные структуры по признанию.

Политическим властям стран-участниц Болонского процесса необходимо:

- разработать определения и измерения мобильности;
- корректировать национальную политику и принимать меры для устранения преград для мобильности студентов, исследователей и персонала;
- скоординировать академические календари на европейском уровне.

В «Trends 2010» содержится призыв к учебным заведениям и правительствам поддерживать и развивать *службы ориентации и консультирования* в целях расширения доступа в вузы, повышения процента успешно завершающих обучение, подготовки к поступлению на работу.

К структурам поддержки относятся службы: академической ориентации; профессиональной ориентации; психологического консультирования; информирования о возможностях учебы; языковой подготовки; социально-культурной деятельности; медицинского и социального обслуживания; заботы о детях; занятия спортом; юридического консультирования; карьерного выбора и продвижения; наставнического содействия.

Завершим наше предисловие цитатой из «Trends 2010»: «Стоящие перед европейскими высшими учебными заведениями многочисленные проблемы *делают их роль стратегической* (курсив наш – В.Б.), поскольку они реализуют важную, многоаспектную повестку дня изменений. *Это требует лидерства вузов* и их укрепления как сообществ студентов и преподавателей. В условиях текущего экономического кризиса *крайне важно обеспечить инвестиции в экономику знаний путем устойчивого финансирования высшего образования и научных исследований, что позволит достичь поставленных целей и не до-*

пустить причинения урона высшему образованию и перспективам нынешних студенческих когорт» (курсив наш – В.Б.).

Научный руководитель проекта

д-р пед. наук, профессор

В.И. Байденко

II ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ ЗА I И II ЭТАПЫ

На первом этапе (I полугодие 2009 г.) осуществлялся мониторинг важнейших аспектов развития Европейского пространства высшего образования.

Промежуточный отчет включил обновленную редакцию концептуальных основ мониторингового исследования Болонского процесса, опирающуюся на предыдущие Концепции российского мониторинга Болонского процесса Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. В новой Концепции учтены последние тенденции развертывания болонских реформ. Предложена также методология мониторингового исследования Болонского процесса.

В отчете представлена информационная база основных источников для мониторинга Болонского процесса. В продолжение и с учетом ранее выполненных мониторинговых исследований Болонского процесса были проанализированы документы болонских семинаров и конференций, проведенных за период, начиная с июня 2008 г. Был также рассмотрен ряд важнейших методических материалов, разработанных основными партнерами Болонского процесса, Европарламентом и Европейским Союзом в рамках реформирования и модернизации европейской высшей школы. В частности, нашли отражение Европейские стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования (ESG), Европейский регистр агентств по обеспечению качества (EQAR), Руководство пользователя ECTS, Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни (EQFLLL), Хартия европейских университетов для образования в течение всей жизни.

Как особенно полезное для российских разработчиков основных образовательных программ представлено Практическое руководство по написанию и применению результатов обучения, разработанное ирландскими специалистами Д. Кеннеди, Э. Хайленд, Н. Райан.

Особое место занимает изучение основных положений Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Лувен / Лувен-ла-Нев, апрель 2009 г.), зафиксировавшего оценку достижений, проблем и перспектив Болонского процесса.

Материалы исследования отразили важные направления, по которым развивается европейская высшая школа на современном этапе: переход к компетентностно-ориентированным программам и связанной с этим системой переноса и накопления кредитов; качество высшего образования и аккредитация; роль университетов в образовании в течение всей жизни, тесная связь высшего профессионального образования с национальными и европейскими квалификационными рамками и другие.

На данном этапе исследования были выявлены *особенности развития Болонского процесса в 2009 г.* С одной стороны, на конференции в Левене / Лувен-ла-Неве (2009 г.) министры, ответственные за высшее образование, констатировали, что «...не все цели были полностью достигнуты, их всестороннее и надлежащее осуществление на европейском, национальном и институциональном уровнях потребует серьезной заинтересованности и наращивания темпов после 2010 г.». С другой стороны, они заявили «...о своей полной приверженности целям Европейского пространства высшего образования»..., а также о том, что «цели, поставленные в Болонской декларации, и стратегии, разработанные в последующие годы, остаются в силе и сегодня».

К числу приоритетов на будущее отнесены:

- социальное измерение высшего образования: равноправие при допуске к высшему образованию и его завершению;
- образование в течение всей жизни;
- трудоустраиваемость выпускников вузов;
- студентоцентрированная направленность образовательного процесса и обучение как миссия высшего образования;
- единство образования, исследований и инноваций;
- международное сотрудничество в сфере высшего образования;
- мобильность студентов, исследователей, преподавателей и управленцев;
- улучшение и расширение статистики, особенно относительно социального измерения, трудоустраиваемости и мобильности;
- разработка многомерных инструментов обеспечения прозрачности, связанных с принципами Болонского процесса, особенно с обеспечением качества и признания;
- финансирование, которое должно основываться на принципе государственной ответственности за высшее образование и первостепенной роли государственного финансирования.

Известно, что в российской высшей школе начинается массовый переход к уровневому высшему профессиональному образованию. Активно ведется разработка проектов ФГОС ВПО. Начинается этап их экспертной оценки, за которым последует утверждение стандартов. Предстоит сложный период разработки основных образовательных программ (Минобрнауки России, Учебно-методические объединения (вузы)) в компетентностном формате. Это потребует по существу не только их принципиального обновления, но и освоения огромным корпусом разработчиков образовательных программ новых методов их проектирования (формулирования / написания результатов образования на языке компетенций, когда компетенции формулируются в терминах результатов образования или сами компетенции

представляют собой дескрипторы результатов). Именно такого рода основные образовательные программы вузов могут послужить мостом между рынком труда и высшим профессиональным образованием. Образовательный процесс, изнутри направляемый вектором его студентоцентрированной ориентации, будет вести к наращиванию у выпускников отечественных вузов «капитала компетенций». На самом деле разработка результатов образования и их достижение студентами станет своего рода катарсическим опытом для всего академического сообщества. Эти новации неизбежно востребуют более совершенных образовательных технологий, образовательных сред, типов и видов деятельности преподавательской и учебной деятельности студентов, процедур и инструментария оценки, направленной на оценивание именно компетенций.

Предстоящий сдвиг в нашей образовательной практике (заметим, что осуществляться он должен в достаточно длительные сроки, о чем свидетельствует опыт даже самых «проболонских» университетов Европы, и при самом бережном удержании тех традиций дидактики высшей школы, которые в лучших своих образцах вполне гармонируют с новыми болонскими концептами высшего образования) будет тем не менее проходить в условиях отсутствия стройной и технологически корректно сформированной *дидактики компетентностного подхода*.

Подобная ситуация порождает возрастающий спрос российской академической общности и органов управления высшим образованием на информацию о темпах, противоречиях и проблемах болонских реформ, но в большей мере – спрос на информацию о конструктивном опыте вузов стран-участниц Болонского процесса в части проектирования образовательных программ бакалавров и магистров, обеспечения единства (уже даже на стадии проектирования) преподавания, обучения и оценивания. Именно этот угол зрения станет определять селекцию обильных материалов, появляющихся в ходе болонских преобразований.

Концепция и методология мониторингового исследования в 2009–2010 гг. В основу *концептуальных аспектов* мониторингового исследования лежит отслеживание на корректном в научном отношении уровне концептуально-методологической динамики основных инструментов Болонского процесса (согласно Левенскому коммюнике министров, ответственных за высшее образование):

- Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG);
- Европейского Регистра агентств по обеспечению качества (EQAR);
- Европейских и национальных структур квалификаций в сфере высшего образования (QF EHEA) и образование в течение всей жизни (EQF LLL);
- Приложения к диплому (Diploma Supplement);

- Европейской системы переноса и накопления кредитов (ECTS).

Кроме того, мониторинг проводится в календарном и тематическом разрезах согласно Плану рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG).

Методология мониторингового исследования включает в себя:

- оперативное посещение сайтов BFUG, университетов, курирующих проект TUNING, а также высших учебных заведений, получивших в установленном порядке европейские Знаки качества «Label ECTS» и «Label Diploma Supplement»;
- осуществление в возможно быстрые сроки перевода соответствующих материалов с английского, немецкого и французского языков;
- перевод и анализ итоговых материалов Всемирной конференции по высшему образованию, которая состоялась в июле 2009 г. в Париже;
- широкое использование бенчмаркинга для выявления лучших образцов практики по проблемно-тематическим полям;
- выявление позиционирования Российской Федерации в официальных докладах EUA, ESU, ENQA, EURASHE, BFUG, исследованиях ЮНЕСКО, ОЭСР и Международной ассоциации университетов (IUA) в части реализации отечественным высшим образованием принципов и приоритетных направлений развития высшего образования;
- подготовка сводных материалов, отражающих результаты четвертой и пятой фаз проекта TUNING (совместно с заинтересованными отечественными вузами);
- обновление глоссария Болонского процесса, включая адекватную интерпретацию терминов и словосочетаний англоязычного происхождения;
- налаживание связи с известными исследовательскими учреждениями, занимающимися на регулярной основе проблемами высшего образования, в том числе:
 - CHE – Центром развития высшей школы (Германия);
 - HIS – Информационной системой высшей школы, в том числе через портал «Управление», пользуясь которым руководители высших учебных заведений и партнеры по бенчмаркингу могут получать необходимую информацию;
 - CHEPS – Центром исследования реформирования учебных планов в высшем образовании (Нидерланды);
 - INCHER – Международным центром по изучению высшего образования в университете Касселя (ФРГ);
 - EUI – (European University Institute) в части докторского образования;
 - NEPRU – Союзом высшего образования (Ирландия);
 - CDE – Советом по докторскому образованию EUA;

- EURODOC – Европейским союзом докторантов и молодых исследователей.

Основным *методом* в рамках мониторингового исследования выступает применение ИСТ. Периодически будут использоваться *методы социологических исследований* по отдельным вопросам реформирования высшей школы России с точки зрения ее обязательств как члена «болонского клуба». Предполагается *привлечение отечественных и зарубежных экспертов*.

Мониторинг осуществляется в хронологическом и тематическом контекстах.

В ходе I этапа исследований был проведен анализ информационной базы основных документов и научно-методических материалов по различным аспектам Болонского процесса.

- В результате исследований были выявлены основные направления болонских реформ за рассматриваемый период:
 - возрастание ответственности высшей школы перед обществом;
 - расширение государственного финансирования высшего образования;
 - большее внимание к социальным аспектам высшего образования;
 - наращивание мобильности студентов, исследователей и преподавателей;
 - обеспечение качества высшего образования, разработка и реализация практических методов национального и транснационального оценивания;
 - повышение внимания к миссии вузов в системе образования в течение всей жизни, признание предшествующего образования;
 - разработка и внедрение в практику высшей школы европейских, национальных и секторальных структур квалификаций;
 - улучшение трудоустраиваемости выпускников;
 - переход к студентоцентрированной парадигме обучения на всех циклах;
 - проектирование образовательных программ на компетентностной основе с ориентиром на результаты обучения;
 - выработка общего понимания результатов обучения и ECTS;
 - включение докторской подготовки в болонскую структуру;
 - дальнейшая интеграция учебной и исследовательской функций университетов, акцент на их инновационной деятельности.

На ближайшие годы эти направления сохраняют свою актуальность.

Отчет за II этап исследований (второе полугодие 2009 г.) включил аналитический доклад «Основные тенденции развития Болонского процесса», а также объемные приложения – переводы первоисточников с английского и немецкого языков: официальных документов по Болонскому процессу, материалов Всемирной конференции по высшему об-

разованию ЮНЕСКО и других международных конференций по проблемам высшей школы; результатов исследований ведущих европейских институтов и статей экспертов и аналитиков стран-участниц Болонского процесса, а также национальной учебно-методической литературы за период с апреля по декабрь 2009 г.

В аналитическом докладе отражены глобальные мировые тенденции в развитии высшего образования и на их фоне преобразования, происходящие в Европе; итоги десятилетнего опыта реализации основных направлений Болонского процесса в отдельных европейских странах и перспективы его дальнейшего развития. В ряду приоритетных тем рассматриваются:

- совершенствование качества высшего образования и повышение креативности университетов, новые подходы к управлению качеством и роль рейтингов высших учебных заведений в повышении качества;
- направления развития магистерских программ;
- корректировка бакалаврских образовательных программ с учетом трудоустраиваемости выпускников;
- организация обучения на компетентностной основе и инновационные подходы к оценке результатов обучения (вопросы дидактики компетентностного подхода);
- место университетов в системе образования в течение всей жизни.

На основе мониторинга европейских тенденций проводится критический анализ болонских преобразований, и формулируются выводы о целесообразности использования прогрессивного опыта вузов Европы и учета проблем, с которыми столкнулись европейские страны в процессе реализации болонских реформ, при формировании образовательной политики в России.

Все поставленные в Задании на I и II этап задачи были полностью выполнены. Достоверность и обоснованность полученных результатов подтверждается документальностью материалов, использованных для информационной базы (исследовательские проекты EUA, ESU, EI, EURASHE, ENQA, EURYDICE, фонда Max Traeger, IAU, OECD и др.).

III ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

1. ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

1.1 Тенденции 2010: десятилетие перемен

в европейском высшем образовании

Андреа Сюрсок и Ханне Шмидт. Соавторы: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон

TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

Предисловие

Тенденции 2010 – последний в серии исследований, являющихся вкладом в дискуссию в рамках Болонского процесса. Обычно доклады *Тенденции* выпускались к происходящим раз в два года совещаниям министров и оценивали прогресс в реализации Болонского процесса за двухгодичный период. Доклад *Тенденции 2010* иной. Он приурочен к запуску Европейского пространства высшего образования в марте 2010 года и имеет гораздо более широкий тематический и временной охват.

Доклад не только исследует успехи в осуществлении порожденных Болонским процессом реформ, но и рассматривает эти реформы в более широком контексте десятилетия перестройки высшего образования. Среда европейского высшего образования существенно изменилась как результат глобализации, некоторых международных тенденций, европейской и национальных политик. Высшие учебные заведения Европы приняли и осуществили сложные и далеко идущие изменения, которые затронули многие важные аспекты их деятельности.

В европейском высшем образовании изменилось многое. Ожидания общества определили и трансформировали деятельность высшей школы и сегодня включены в стратегии вузов. Значительно улучшились показатели доступа и участия. Особой заботой стала трудоустраиваемость выпускников. Серьезное внимание уделяется интернационализации и образованию в течение всей жизни. Главным, однако, является то, что несмотря на все потрясения, связанные проводимыми изменениями, сообщество представителей высшей школы демонстрирует глубокую и неизменную приверженность Европейскому пространству высшего образования.

Доклад *Тенденции 2010* подтверждает, что присущий Болонскому процессу метод принятия решений – добровольность и сотрудничество с высшей школой, студентами и

другими участниками – привел к очевидным успехам. Среди наиболее реальных и быстрых изменений – реформы докторского образования и европейской системы обеспечения качества, которые были инициированы и проведены заинтересованными сторонами. Точно так же основой успеха реформ на национальном уровне часто является участие представителей высших учебных заведений и студентов в разработке национальной политики.

Другие изменения идут медленнее, поскольку требуют выполнения целого ряда условий – нередко дополнительного финансирования, что не всегда возможно. Так, сдвиг парадигмы к студентоцентрированному обучению, необходимый для улучшения образования, – это одновременно и культурный вызов некоторым традициям преподавания, и финансовая проблема покрытия возросших расходов на подготовку специалистов, новые аудиторные инфраструктуры, уменьшение соотношения числа студентов и сотрудников.

Благодаря новым тенденциям в европейской политике, международное восприятие Европы изменилось так, как никто и не предвидел десять лет назад. В мире осознают, что в Европе разработана имеющая большие перспективы политика в образовании и научных исследованиях. С точки зрения европейских высших учебных заведений, однако, политика в этих двух областях нуждается в дальнейшей координации. Исторически европейские университеты считают себя научными учреждениями, которые производят новые знания и распространяют их путем обучения и инноваций. Связи между научными исследованиями, преподаванием и инновационной деятельностью являются ключевым фактором успеха, и тем более важны они для общества, основанного на знаниях. Поэтому для успешного проведения преобразований в следующем десятилетии необходимо укрепление связей в цепочке знаний и помещение университетов, как институтов, в центр европейской и национальной политики.

Настоящий доклад был составлен в расчете на несколько аудиторий: высшие учебные заведения, студенты, европейские и национальные политики, учреждения обеспечения качества и другие заинтересованные стороны. Мы надеемся, что анализ этого десятилетия перемен будет полезен для всех и выведет Европейское пространство высшего образования на правильную траекторию, ту, которая будет стимулировать образование на базе научных исследований, достойное 21 века.

Жан-Марк Рapp (Jean-Marc Rapp)

Президент Европейской ассоциации университетов

Благодарности

Европейская Ассоциация университетов выражает глубокую признательность высшим учебным заведениям, ответившим на вопросы анкеты *Тенденций 2010*, а также организациям, которые приняли участие в интервью и дискуссиях фокус-групп. Особой благодарности заслуживает неизменная поддержка 187 высших учебных заведений, принявших участие в опросах *Тенденций III*, *Тенденций V* и *Тенденций 2010*.

Мы искренне признательны Национальным конференциям ректоров за их участие в анкетировании и за их поддержку в ходе визитов на места, а также 28 учебным заведениям, которые любезно принимали у себя исследовательские группы *Тенденций* – некоторые во второй раз – и их руководителям, студентам и сотрудникам, открыто и свободно поделившимся своим видением проблем. Глубокая благодарность бывшему министру Владимиру Филиппову, открывшему исследователям проекта *Тенденции* путь в Российскую Федерацию, и Мартине Вукасович (Центр образовательной политики, Сербия), которая сделала возможным первое посещение Сербии в рамках *Тенденций*.

Авторы хотят поблагодарить группу исследователей *Тенденций*, которые участвовали в нескольких совещаниях, провели инспекционные посещения, написали информативные отчеты и дали высокую оценку нашим предварительным выводам. Их длительная преданность научно-исследовательской работе в EUA сыграла неоценимую роль в обеспечении многолетнего ракурса и той глубины понимания, которой иначе просто не было бы.

Йонна Корхонен провела продольный количественный анализ и обеспечила точность и надлежащую интерпретацию статистических характеристик, подготовленных Богданом Войку из Румынской академии наук. Мы благодарим их за неоценимый вклад в достоверность данного доклада.

Особого упоминания заслуживает Говард Дэвис за подготовку ряда разделов доклада, участие в двух инспекционных посещениях, за проведенные им интервью с представителями профессиональных организаций и вдумчивые комментарии по Части I и II. Мы также благодарим Джерарда Мадилла за его помощь в подготовке доклада и участие в инспекционных посещениях. Наша признательность Ларсу Экхольму, Риитте Рююкку и Кристиану Шнайдербергу за их отчет об инспекционном посещении российских вузов, приведенный в Приложении 7. Мы от души благодарны Александре Битусиковой, Майклу Габелу, Микаэлю Хёригу и Марии Кело за их высококвалифицированные комментарии по конкретным проблемам и Андрейсу Раухваргерсу за быстрые и убедительные ответы на многие трудные вопросы. Наша большая удача – знающий и заинтересованный редактор Аннамария Труссо, также одна из участниц исследовательской группы *Тенденций*.

Части I и II существенно улучшились после внимательного прочтения их первого варианта Эриком Фроманом, Пьером де Маре и Сибиллой Райхерт. Их глубокие – иногда провокационные – комментарии и вопросы в значительной степени способствовали уточнению аргументации.

Неоценимой была поддержка Лесли Уилсон, предложившей свои замечания, комментарии и уточнения многих формулировок. Наши частые мозговые атаки и ее неизменная моральная поддержка способствовали тому, чтобы настоящий доклад увидел свет.

Андреа Сюрсок и Ханне Шмидт

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Введение: рамки доклада

1. Доклад *Тенденции 2010* преследует двоякую цель. Во-первых, расположить и проанализировать, с точки зрения высших учебных заведений, реализацию Болонского процесса в контексте гораздо более широкого круга изменений, которые затронули высшее образование в Европе в прошедшее десятилетие. Во-вторых, предложить повестку дня на будущее для Болонского процесса и Европейского пространства высшего образования.

2. В основе доклада – уникальный продольный анализ результатов анкетирования высших учебных заведений (821 ответ) и национальных конференций ректоров (27 ответов) и их сопоставление с результатами, представленными в докладах *Тенденции III* (2005) и *Тенденции V* (2007). Количественные данные были дополнены качественными данными, собранными в ходе 28 выездов на места в 16 странах, двух дискуссий в фокус-группах и пяти слабоструктурированных интервью в организациях, представляющих регламентируемые профессии.

Часть 1: Болонский процесс в контексте

3. В последнее десятилетие высшее образование оказалось под воздействием целого ряда изменений, среди которых: более высокий уровень участия, интернационализация, растущее значение экономики, управляемой знанием, и обострение глобальной конкуренции. Эти изменения привели к двум основным европейским стратегиям – Болонскому процессу и Лиссабонской стратегии, включая План действий по модернизации университетов.

4. Оба этих масштабных международных явлений и специфических европейских политических процессов воплотились в изменения политик на национальных уровнях, которые касались, прежде всего, внешнего обеспечения качества, автономии, финансирования и научных исследований, но также и формы и размера многих систем высшего образования. Эти кардинальные перемены, наряду с реализацией основных Болонских реформ, ко-

ренным образом изменили всю деятельность вузов, существенно повлияли на их сотрудничество с другими высшими учебными заведениями и с заинтересованными сторонами и одновременно увеличили их стратегический потенциал и профессионализм.

5. Болонский процесс все шире внедряется на разных уровнях европейской и национальных политик. При проведении изменений в национальных контекстах Болонский процесс добавляет еще один пласт к нередко очень сложной программе изменений. Эти изменения, в том числе прописанные в рамках Болонского процесса, отличаются глубиной и важностью, нередко требуют перемен в подходах и ценностях и всегда – эффективного руководства высшими учебными заведениями. Для них необходимы существенные затраты времени и ресурсов, особенно со стороны сотрудников. Поэтому важнейшая задача и залог успех – разъяснить цели реформ и убедить сотрудников в их преимуществах.

Часть 2: Европейские высшие учебные заведения в болонское десятилетие

6. Высшие учебные заведения и национальные конференции ректоров вузов по-прежнему сохраняют свою приверженность Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО), которое они считают всеобъемлюще позитивным и выгодным для студентов и учебных заведений. Болонский процесс ввел элементы унификации, которые используются вузами 46 стран¹, хотя реализация этих элементов существенно различается из-за многообразия культурных, национальных и институциональных условий.

7. Болонский процесс характеризуется рядом «линий действия» и механизмов, которые были разработаны за эти годы для превращения ЕПВО в реальность и достижения нескольких основополагающих целей (таких как мобильность, качество и социальная повестка дня). Хотя Болонские инструменты и линии действия взаимосвязаны, представители высшей школы не всегда осознавали это из-за меняющегося характера политической повестки дня.

Структура степеней и их признание рынком труда

8. Подавляющее большинство высших учебных заведений внедрило новую болонскую структуру степеней: с 53% вузов в 2003 году до 95% в 2010 году. В некоторых случаях, однако, изменения привели не к серьезной перестройке учебных программ, а скорее к появлению сжатых степеней бакалавра, не предоставляющих студентам практически никакой гибкости.

9. В целях совершенствования учебного опыта студентов принят ряд мер, касающихся как преподавания, так и обучения. Эти меры затрагивают все три уровня. На бака-

¹ На Совещании министров, ответственных за высшее образование (Будапешт-Вена, 11-12 марта 2010 г.), новой 47 страной-участницей Европейского пространства высшего образования принята Республика Казахстан (примечание начного руководителя).

лаврском уровне больший акцент делается на увеличении доступа, студентоцентрированном обучении, гибких образовательных траекториях, а также на необходимости расширения и улучшения услуг адресной поддержки студентов. На уровне второго цикла по всей Европе в последнее десятилетие введена степень магистра как новая отдельная квалификация. Эта степень оказалась очень гибкой, хотя и определяется по-разному в зависимости от национальных и вузовских контекстов. На докторском уровне последнее десятилетие характеризуется быстрым распространением докторских школ и повышенным вниманием к подготовке студентов-докторантов и к руководству ими.

10. Трудоустраиваемость становится основным предметом заботы на всех уровнях, но особые проблемы вызывает на уровне бакалавра. Очень трудно оценить признание новых квалификаций первого цикла работодателями, поскольку первые когорты выпускников появились лишь недавно, только очень немногие вузы отслеживают трудоустройство своих выпускников, а Международная стандартная классификация образования² до сих пор не разделяет бакалавра и магистра, что препятствует подробному статистическому анализу структуры занятости. Тем не менее, есть серьезные признаки того, что многие вузы ожидают от своих бакалавров продолжения обучения на магистерском уровне. Очевидно, что работодатели достаточно легко признают степени магистра и доктора.

Построение гибких учебных программ: инструменты для внедрения в вузах

11. Имеется некоторый прогресс в переходе к модульности, результатам обучения и студентоцентрированному обучению. Однако это изменение парадигмы требует дополнительных ресурсов для обеспечения меньшего соотношения студенты-сотрудники, приспособления аудиторий и для повышения квалификации персонала.

12. Получает дальнейшее распространение ECTS, хотя и не всегда она используется для переноса и накопления. Расширяется выдача Приложения к диплому, но сплошь и рядом оно выполняет лишь административную функцию и никак не отражает новые реалии, такие как результаты обучения и квалификационные структуры. Они должны быть включены в Приложение к диплому, как это рекомендовано в дополненном руководстве по приложениям к диплому (2007 год). Внесение изменений должно осуществляться при участии академического сообщества.

Европейские структуры квалификаций на уровне системы

13. Достигнуты успехи в разработке национальных структур квалификаций (НСК), тем не менее вузы демонстрируют недостаточный уровень понимания, особенно в том,

² Международная стандартная классификация образования в версии 1997 г. (ISCED–МСКО) выделяет два этапа третичного образования: пятый (5А и 5В) и шестой и не предполагает соотношения с данными этапами трехуровневой структуры европейского высшего образования (примечание научного руководителя).

что касается важности результатов обучения и их центральной роли в квалификационных структурах и в содействии мобильности и образованию в течение всей жизни (через признание предшествующего обучения). Можно отметить некоторые редкие и весьма успешные попытки на национальном уровне поручить представителям вузов, через конференции их ректоров, обсуждение (а в некоторых случаях также разработку и реализацию) национальных структур квалификаций.

14. Почти все страны-участницы Болонского процесса создали органы обеспечения качества либо реформировали свои методы обеспечения качества, не всегда, однако, явно руководствуясь Европейскими стандартами и принципами (ESGs) и учитывая расширение институциональной автономии, а также необходимость для вузов лучше служить стратегическим целям и вносить эффективный вклад в развитие общества знаний. В этой связи стоит отметить ряд национальных тенденций в обеспечении качества. Сюда относятся преобладание обеспечения качества на уровне программ, накопление процедур обеспечения качества, а также распространение аккредитации. Учебные заведения реагируют, прежде всего, на свои национальные внешние требования к качеству, которые не всегда акцентируют ответственность вузов в этой сфере. Наконец, относительно небольшое число конференций ректоров участвует в совершенствовании национального обеспечения качества.

15. Европейские стандарты и принципы и Европейский регистр обеспечения качества (EQAR), созданные «Группой E4», оказывают положительное влияние, в первую очередь, в том, что касается интернационализации экспертных групп, обеспечения участия студентов и дальнейшего повышения профессионального уровня органов обеспечения качества. Для более эффективной реализации и лучшей отдачи Европейские стандарты и принципы должна оставаться в сфере ответственности основных заинтересованных сторон. Ответственность за любой пересмотр ESGs должна и дальше лежать на «Группе E4».

Образование в течение всей жизни, расширение участия и доступа

16. В большинстве европейских стран образование в течение всей жизни рассматривается как совокупность деятельности, которая осуществляется вне основной образовательной системы и для которой лишь в редких случаях определены и предусмотрены такие болонские инструменты, как результаты обучения и академические кредиты. Вот почему европейские вузы и государственные власти должны выработать совместную политику доступного, гибкого и прозрачного студентоцентрированного обучения и направить усилия на непрерывное отслеживание и оценку ее реализации. Это позволит добиться того, чтобы предоставление образования рассматривалось с точки зрения концепции образования в течение всей жизни и с учетом конкретных национальных, регио-

нальных, местных и вузовских условий. Залогом успеха является подход, предложенный в Хартии Европейской ассоциации университетов об образовании в течение всей жизни и требующий серьезной заинтересованности со стороны правительств и вузов. Необходимы также совместные действия на региональном уровне и поддержка сотрудничества между региональными заинтересованными кругами, включая работодателей и вузы.

17. Данные доклада *Тенденции 2010* показывают, что все большее число европейских вузов начали решать задачу привлечения и обучения более разнообразного студенческого контингента и проводить более открытую и чуткую политику. Для успешного дальнейшего развития социальных аспектов ЕПВО государственные власти и высшие учебные заведения должны иметь все возможности для сбора данных о социальных условиях студентов и их успеваемости.

Интернационализация

18. Интернационализация определяется вузами как третья по важности движущая сила изменений последних трех лет, и в ближайшее пятилетие можно ожидать, что она станет первой. Все больше учебных заведений развивают комплексный подход к обучению и научным исследованиям на основе принципов интернационализации. Делается это посредством стратегического партнерства. Пока, однако, не ясно, возобладает ли этот стратегический подход над более традиционной формой сотрудничества «снизу вверх», осуществляемого отдельными представителями академического сообщества.

19. Приоритетные географические районы для международного обмена практически не изменились по сравнению с 2007 годом – временем выхода доклада *Тенденции V*. Первое и второе место по-прежнему занимают ЕС и Европа, третье место сохраняет Азия; на четвертом месте идут США и Канада, на пятом – Латинская Америка. Наименьший интерес у высших учебных заведений Европы вызывают страны арабского мира и Африка, за которыми следует Австралия, с 2003 года постепенно теряющая свои позиции.

20. С учетом ограниченности имеющихся данных по мобильности, на основе опроса, проведенного для доклада *Тенденции 2010*, можно сделать некоторые предварительные выводы о мобильности студентов: ожидания вузов в части краткосрочной мобильности остались неизменными, в то время как ожидания в отношении вертикальной мобильности (мобильности после получения степени) растут; дисбаланс потоков мобильности между Востоком и Западом не изменился по сравнению с данными доклада *Тенденции III (2003)*. В докладе *Тенденции 2010* широко представлен опыт вузов в том, что касается препятствий для мобильности, среди которых визовые или языковые требования, краткие степени, недостаток финансирования, несогласованность академических календарей в Европе и т.д. Мобильность, особенно как период обучения за рубежом в течение бакалаврского

курса, будет оставаться проблемой до тех пор, пока не займет центральное место в вузовской стратегии интернационализации.

21. Признание переноса кредитов является главной проблемой для мобильности и одной из основных линий действия Болонского процесса. Данные *Тенденций 2010* показывают лишь минимальные улучшения в течение десятилетия, за исключением тех случаев, когда признание периодов обучения за рубежом является функцией, центрированной на учебных заведениях. Подобная практика способствует уменьшению проблем, возможно, потому, что обеспечивает последовательный и ясный подход к решению вопросов, связанных с переносом кредитов.

Условия для надлежащего функционирования в учебных заведениях: службы поддержки студентов и внутреннее качество

22. На протяжении десятилетия Болонского процесса службы студенческой поддержки практически не рассматривались в качестве приоритетного направления политики, несмотря на их важнейшее значение для перехода к студентоцентрированному обучению и к акценту на достижения студента. Данные опроса *Тенденций 2010* и отчеты о выездах на места показывают, что наиболее быстрыми темпами развивается такая область, как профориентация, за которой следуют службы психологического консультирования. Это свидетельствует о том, что фокус перемещается с ориентации абитуриентов, обеспечиваемой, главным образом, до поступления, на сохранение контингента студентов и на их подготовку к трудоустройству.

23. Организация служб поддержки студентов различна: в некоторых странах эти функции распределены между множеством различных органов, что требует надлежащего сотрудничества на национальном, региональном и местном уровнях. В качестве своей основной обязанности вузы должны обеспечить студентам доступ к услугам, в которых они нуждаются. Вузы также должны наладить, там, где необходимо, местные и национальные связи, например, путем объединения ресурсов с другими вузами и сотрудничества с национальными и местными структурами и студенческими организациями, отвечающими за эту область.

24. Для 60% вузов одним из важнейших изменений последнего десятилетия стало совершенствование внутренних процессов качества. Это в особенной мере относится к учебным заведениям, заинтересованным в европейском партнерстве, а также к тем, которые предлагают докторантуру. Выезды на места подтверждают наличие множества процедур обеспечения качества, которые часто координируются на факультетском, а не на вузовском уровне. Как результат, появляется более широкая ответственность за процессы качества, и понятие культуры качества доходит до «низов». Не всегда, однако, имеется четкая цепь обратной связи к стратегической направленности вуза. Кроме того, не во всех, хотя и во мно-

гих вузах имеются программы развития персонала, направленные на улучшение преподавания. Таким образом, несмотря на имеющийся значительный прогресс, внутреннее качество нуждается в более интегрированном и всеобъемлющем подходе.

Болонский процесс: ключевые проблемы

25. Оглядываясь на десятилетие реформ, можно увидеть, что достигнут заметный прогресс в области высшего образования, но основные успехи в реализации «болонских инструментов» пришлось на 2007 год. Следующим этапом будет углубление процесса изменений путем создания новой организационной культуры. Это означает более широкое использование существующей архитектуры, инфраструктуры качества и болонских инструментов на национальном и вузовском уровнях при одновременном включении их в число вузовских и национальных приоритетов с учетом ограничения ресурсов.

26. Болонский процесс следует рассматривать как средство достижения некоторой цели. Его основная задача – обеспечить образовательный компонент, который требуется для построения Европы знаний в рамках широкой гуманистической концепции и в контексте массивификации систем высшего образования, и который гарантирует доступ в течение всей жизни к образованию, отвечающему профессиональным и личным целям широкого круга учащихся.

27. Различные элементы болонских реформ эволюционировали с течением времени и иногда приводили к фрагментированному и инструментальному взгляду на образование, что не всегда способствовало пониманию в вузах важности связей между многими элементами. Справиться с этой ситуацией можно, если инструменты будут рассматриваться в их взаимосвязи и как средство перехода к студентоцентрированному обучению.

28. Необходимы более скоординированные усилия по информированию, направленные на разъяснение преимуществ реформ студентам, преподавателям, работодателям и обществу в целом.

29. Требуется улучшить сбор данных на институциональном, национальном и европейском уровнях. Эти данные должны охватывать: мобильность (в том числе мобильность, осуществляемую студентами и сотрудниками самостоятельно, и мобильность после получения степени), трудоустраиваемость (вхождение студентов в рынок труда и развитие их карьеры в течение нескольких лет), соотношение студенты - персонал для степеней всех уровней, процент окончивших обучение и отсеявшихся, время до получения степени, признание предшествующего обучения, а также социально-экономические условия студентов. Кроме того, в условиях изменения демографических тенденций анализ данных по сотрудникам вузов (по возрасту, полу и статусу) играет важнейшую роль для планирования на будущее.

30. Успех реализации Болонского процесса зависит от способности руководства вузов обеспечить согласованность многосторонней программы изменений, а также информировать, убеждать и мотивировать сотрудников и студентов. Вот почему следует сделать акцент на ответственности вузов в дальнейшей реализации Болонского процесса. Вузы призваны играть значительную роль в осуществлении программы изменений. При этом они должны иметь возможность соотносить ее со своей конкретной миссией и целями, что позволит сохранить институциональное многообразие.

31. Успех Болонских реформ зависит от участия всех заинтересованных сторон, включая студентов и учебные заведения, в политических дискуссиях. Для достижения стоящих перед Европой амбициозных целей этот принцип работы на европейском уровне должен быть сохранен и распространен на национальный и вузовский уровни.

Часть 3: Четыре пункта повестка дня ЕПВО

32. Настоящий доклад показывает, что высшие учебные заведения Европы существенно изменились в ответ на международные тенденции и европейскую политику, включая Болонский процесс, который рассматривался через призму студентоцентрированного обучения и императивов обеспечения социальной сплоченности и качества. На основе проведенного анализа в Части III предлагается ряд будущих приоритетов политики Европейского пространства высшего образования.

33. Стратегии вузов и европейская и национальные политики в области высшего образования должны формулироваться с точки зрения более широкого представления об обществе будущего и о его образованных гражданах. Это поможет учебным заведениям в полной мере использовать взаимосвязь между различными элементами Болонского процесса и провести программную и педагогическую перестройку, вызванную к жизни переходом к студентоцентрированному обучению – перестройку, которая должна осуществляться с учетом концепции образования в течение всей жизни и с целью расширения и увеличения доступа.

34. Качество всегда было основной заботой Болонского процесса, о чем свидетельствуют тенденции в сфере вузовского качества. Европейские стандарты и руководящие принципы (ESG) позволяют поддерживать различия между 46 странами³ и внутри них и при этом соблюдать объединяющие принципы и ценности. Эти общие 'стандарты' составлены таким образом, чтобы повышение уровня качества осуществлялось за счет центральной роли вузов. Нынешний акцент Болонского процесса на показателях не должен заслонять важность баланса между подотчетностью и развитием, измерением качества и его обеспечением.

³ 47 странами (примечание научного руководителя).

ем, а также необходимость продуманного сочетания того, что должно делаться внутренними сторонами (на уровне вузов), а что - внешними (правительственными или квазиправительственными учреждениями).

35. Болонский процесс оказывает многостороннее положительное воздействие на европейскую идентичность высшего образования и в самой Европе, и за ее пределами. Рост европейской идентичности в мире – довольно заметный на уровне политики – все еще не затрагивает практические аспекты деятельности вузов. Невелики масштабы совместного сотрудничества европейских стран за пределами Европы. Каждая европейская страна проводит свою собственную стратегию интернационализации, несмотря на «Стратегию глобального измерения», принятую на Болонской встрече министров 2007 года. В ближайшие годы необходимо отслеживать, чтобы интернационализация не приводила к ослаблению европейского сотрудничества.

36. Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство открывают возможности и порождают обязанности для европейских вузов. Необходимо укреплять связи между этими двумя пространствами, что позволит усилить одно из особых преимуществ европейского высшего образования – уникальную роль университетов в обеспечении тесной взаимосвязи между образованием, исследованиями и инновациями. Чтобы добиться этого, Европейская ассоциация университетов будет и впредь выступать за более тесные связи между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством и, следовательно, за Европейское пространство знаний, необходимое университетам для подготовки высококвалифицированных выпускников, которые требуются обществу, построенному на основе знаний, Европы XXI века.

Список используемых сокращений

ЕПВО	–	Европейское пространство высшего образования
ЕСК-ОТЖ	–	Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни
МСКО	–	Международная стандартная классификация образования
НСК	–	Национальная структура квалификаций
ОЭСР	–	Организация экономического сотрудничества и развития
СК-ЕПВО	–	Структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования
APCL	–	Аккредитация предшествующего сертифицированного обучения
APEL	–	Аккредитация предшествующего эмпирического обучения
APL	–	Аккредитация предшествующего обучения
BFUG	–	Группа по контролю за ходом Болонского процесса

E4 Группа	– ENQA,ESU,EUA and EURASHE
ЕС	– Европейская Комиссия
ECTS	– Европейская система переноса и накопления кредитов
ENIC	– Европейская сеть информационных центров
ENQA	– Европейская Ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании
ERC	– Европейский совет по исследованиям
EQAR	– Европейский регистр обеспечения качества в высшем образовании
ESU	– Европейский Союз студентов (ранее ESIB)
EU	– Европейский Союз
EUA	– Европейская ассоциация университетов
EURASHE	– Европейская Ассоциация учреждений высшего образования
EWNI	– Англия, Уэльс и Северная Ирландия
FEANI	– Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (<i>Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs</i>)
FEDORA	– Европейский форум по ориентации студентов
FVE	– Федерация ветеринаров Европы
ISO	– Международная организация по стандартизации
MBA	– Мастер делового администрирования
NARIC	– Национальные информационные центры академического признания
OBSERVAL	– Европейская обсерватория неформального и информальной деятельности
PGEU	– Фармацевтическая группа Европейского союза
RPL	– Признание предшествующего обучения
ЮНЕСКО-СЕРЕС	– Европейский центр по высшему образованию
WBL	– Обучение на рабочем месте

Введение – цели и методы

Привычная часть Болонского ландшафта – это серия Тенденции, которая готовится Европейской ассоциацией университетов и в которой данный доклад является последним. Основная цель доклада Тенденции 2010 состоит в том, чтобы проанализировать с точки зрения высшего учебного заведения десятилетие перемен европейского высшего образования в контексте Болонского процесса и более широких изменений. В докладе предпринята попытка проследить ситуацию на европейском и национальном уровнях и ее воздействие на высшие учебные заведения, а также определить приоритеты на будущее.

С учетом этой сложной задачи, в докладе *Тенденции 2010* принят многометодный подход, использовавшийся ранее в *Тенденциях V*. Этот подход включает в себя как количественный (два анкетных опроса), так и качественные методы (выезды на места, обсуждения в фокус-группах и полуструктурированные интервью) в рамках продольного анализа, базирующегося на результатах докладов *Тенденции III (2003)*, *Тенденции IV (2005)* и *Тенденции V (2007)*.

В то время как метод анкетных опросов позволил обеспечить широту охвата и анализа путем использования всего многообразия обширных продольных данных, качественные методы были необходимы для достижения глубины. Помещение в контекст добавило практической значимости и помогло интерпретировать количественные данные. Комбинация методов сбора данных является эффективным и надежным подходом, который позволяет получить более глубокое понимание того, как Болонский процесс воздействует на развитие вузов, проанализировать это понимание в контексте различных национальных тенденций и исследовать будущие проблемы и возможности.

Были проведены два опроса. Первый из них адресован 34 национальным конференциям ректоров, входящим в EUA (в основном из стран-членов ЕС). Было получено 26 ответов, плюс ответы университетов Шотландии, дополняющие ответы университетов Великобритании. Основная цель этого анкетирования – сбор контекстуальной информации о национальном законодательстве и развитии политической ситуации, а также о прогрессе в осуществлении различных линий действия Болонского процесса за последние десять лет. Полученные весьма информативные ответы позволили понять национальные условия и то, как явления национальной и европейской политики сопрягаются друг с другом. Многие респонденты нашли возможность дать развернутые и подробные ответы на некоторые вопросы. Анкета и список национальных конференций ректоров, ответивших на нее, приведены в Приложении 3.

Второе анкетирование предназначалось высшим учебным заведениям и было проведено по электронной почте в период с ноября 2008 года по март 2009 года. В список получателей входили: национальные конференции ректоров и ряд других организаций, которые должны были побудить своих членов ответить на вопросы, а также члены Европейской ассоциации университетов. В общей сложности ответы получены от 821 образовательного учреждения, что составляет около 15% европейских вузов. Более 70% – это университеты, предлагающие докторское образование. Выборка представляет 43% студентов, обучающихся в европейских вузах (58%, если исключить Россию и Украину из-за их низкого участия в анкетировании). 187 из этих учреждений также ответили на анкеты *Тенденций III* и *Тенденций V*.

При отображении национальных данных некоторые страны не были упомянуты либо потому, что не дали ответов (Азербайджан, Албания, Черногория и Лихтенштейн), либо потому, что присланных ответов недостаточно для получения достоверной картины национальных тенденций. Это Болгария (4 ответа), Молдова (1 ответ), Украина (12 ответов) и Россия (16 ответов). Состоялись, однако, инспекционные посещения двух крупных российских исследовательских вузов. Анкета *Тенденций 2010* приведена в Приложении 1. Информацию о распределении стран по количеству полученных ответов можно найти в Приложении 2.

Важнейшая часть настоящего доклада – продольный анализ данных, позволивший сравнить восприятие Болонского процесса вузами в три разных момента времени: в 2002 (*Тенденции III*), 2006 (*Тенденции V*) и 2009 (*Тенденции 2010*) годах. Многие вопросы из докладов *Тенденции III* и *Тенденции V* повторяются в анкетах *Тенденций 2010*. Безусловно полезный, продольный аспект исследования налагал ограничения: даже если контекст изменился, формулировки некоторых вопросов должны были соблюдаться. Дополнительные ограничивающие факторы являются общими для многих количественных опросов: ответ зависит от конкретной роли и общего знания респондентов и их понимания вопросов. Последнее особенно сложно с лингвистической точки зрения, когда опрос на английском языке (с переводом на французский и русский) проводится в таком большом количестве стран.

В дополнение к двум анкетам в докладе также использованы качественные данные, собранных в ходе инспекционных посещений 28 вузов в 16 странах в период между мартом и октябрём 2009. Учебные заведения выбирались не случайным образом, а после консультаций с национальными конференциями ректоров. В критериях отбора учитывались различные факторы, такие как продолжительность реализации Болонского процесса, необходимость обеспечить относительный географический охват (в пределах имеющихся ресурсов проекта), желание включить как небольшие, так и крупные институты, университеты и другие учреждения высшего образования, охватывая вузы широкого профиля и более специализированные. Учитывая продольный характер исследования и профили исследователей (многие из которых принимали участие в инспекционных посещениях в рамках предыдущих *Тенденций*), было важно включить учреждения, которые посещались при подготовке докладов *Тенденции IV* или *Тенденции V*, а также совершенно новые. Полученная выборка не претендует на национальную репрезентативность, но позволяет получить довольно полное представление о проблемах и возможностях высших учебных заведений в Европе. Список исследовательских групп и учебных заведений, участвовавших в инспекционных посещениях, можно найти в Приложении 4.

Впервые исследователи проекта *Тенденции* имели возможность посетить два российских вуза и получить собственное представление о реализации Болонского процесса. Учитывая исключительный характер этих посещений, в настоящем документе им посвящен специальный раздел (Приложение 7), который показывает, как меняются эти вузы благодаря правительственной политике и интересу вузовского руководства к Болонскому процессу.

Выезды на места были очень важны, поскольку позволили нам проверить и интерпретировать количественные данные, а также дополнить информацию, собранную с помощью анкетирования. Каждое посещение продолжалось полтора дня и проводилось группой в составе из двух международных исследователей и одного национального эксперта, обычно рекомендованного национальной конференцией ректоров. Международные исследователи отвечали за организацию обсуждений, а национальный эксперт предоставлял информацию о положении дел в стране и давал необходимые разъяснения. Исследователи имели список тем для обсуждения. В аналитических докладах они должны были отразить, какое значение придается различным вопросам в конкретных вузах, но от них не требовалось готовить отчет по каждому аспекту. Группы встречались с разными представителями вуза – руководителями (ректор, проректоры, деканы), профессорско-преподавательским составом, студентами всех циклов обучения, административным персоналом. После предварительного анализа количественных данных и отчетов об инспекционных посещениях, исследователи собирались для проверки выдвинутых гипотез.

В дополнение к данным посещений, качественные данные собирались в ходе двух дискуссий в фокус-группах (первая с FEDORA (Европейский форум по ориентации студентов), вторая – с представителями проекта OBSERVAL) и шести частично структурированных интервью по телефону с представителями некоторых регулируемых профессий (например, инженерное дело, медицина и т.д.). Дополнительная информация об этой работе дана в Приложении 5.

Наконец, источником информации стали другие исследования EUA, а также доклады, подготовленные различными организациями к совещанию министров в Левене/Лувенла-Неве в 2009 году (см. список литературы).

Доклад состоит из трех частей. Часть I задает контекст. В ее основе – прежде всего, анкетный опрос национальных конференций ректоров и другие доступные исследования, а затем результаты анкетирования вузов. Здесь рассматриваются различные движущие силы изменений на вузовском уровне, выявляется их сложная взаимосвязь и то, как они проявляют себя в нынешнем ландшафте высшей школы.

В Части II анализируется прогресс в решении стоящих перед вузами задач, достигнутый ими за последнее десятилетие и особенно – за последние три года. Основой раздела служит

информация, собранная с помощью двух анкетных опросов, инспекционных посещений, обсуждений в фокус-группах и интервью.

В Части III предлагается план из четырех пунктов на основе предшествующего анализа. Раздел акцентирует внимание на ряде принципиальных соображений и описывает приоритеты на будущее.

1 ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПЕРЕМЕН В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНТЕКСТА

Одна из целей доклада Тенденции 2010 – расположить и проанализировать, с точки зрения высших учебных заведений, реализацию Болонского процесса в контексте гораздо более широкого круга изменений, которые затронули высшее образование в Европе в прошедшее десятилетие.

Таким образом, Часть I помещает Болонский процесс в более широкий контекст. В разделе конспективно рассматриваются другие европейские политические стратегии, национальные процессы изменений и международные тенденции, оказывавшие влияние на высшие учебные заведения последнее десятилетие. Источниками материалов послужили, прежде всего, деятельность EUA (исследования, проекты и конференции), научная литература по высшему образованию, ответы 27 (из 34) национальных конференций ректоров, членов EUA, вопросы анкеты *Тенденций 2010*, а также некоторые элементы анкетирования вузов (см. Введение).

Несмотря на некоторые общие для всех вузов Европы элементы, такого рода анализ имеет свои риски. Было бы необоснованно делать обобщения и пытаться применить их ко всем 46⁴ подписавшим Болонскую декларацию странам, высшее образование которых отличается хотя бы в силу геополитического положения, текущей экономической ситуации и исторической траектории этих стран. Даже внутри одной национальной системы вузы различаются между собой по своей миссии и профилю, стратегическому выбору, который они могут сделать и делают, по местным и региональным контекстам, по степени включенности в местное сообщество или по способности точно понимать знаки времени и адаптироваться к ним. Наконец, многофункциональность высших учебных заведений и сложность их миссий приводят к различиям между факультетами и департаментами, что не позволяет делать обобщения даже в рамках одного учебного заведения. Эти вариации четко видны из полученных данных докладов *Тенденции*: ход реализации Болонского процесса нельзя анализировать только по страновому принципу. Необходим более мощный увеличительный прибор, чтобы понять произошедшие изменения, как будет показано в Части II.

⁴ 47 (примечание научного руководителя).

Хотя здесь невозможен подробный рассказ о европейском высшем образовании, а изменения, рассмотренные в следующих разделах, затронули не все страны, тем не менее, они определяют те затруднения, с которыми сталкиваются европейские высшие учебные заведения, и общее направление движения. Можно надеяться, что использованный здесь уникальный подход – разместить Болонский процесс в контексте более широких перемен, произошедших за последние десять лет, и представить эти изменения с точки зрения самих институтов – проливает необычный свет на десятилетие политических изменений в Европе и на условиях, которые повлияли на осуществление Болонских реформ.

1.1 Дивный новый мир высшего образования: европейский ответ на международные тенденции

Последние десять лет высшие учебные заведения находятся под нажимом целого комплекса международных явлений. Это, прежде всего, растущее значение управляемой знанием экономики, поставившее высшее образование на главное место в национальных программах обеспечения конкурентоспособности. Политики все чаще рассматривают высшие учебные заведения как «экономические двигатели» и признают их важнейшую роль в производстве знания путем исследований и инноваций, а также в образовании и постоянном повышении квалификации рабочей силы.

Рост глобализации, то есть «расширение, углубление и ускорение международной взаимосвязанности» (Held et al 1999: 2), и необходимость откликаться на региональные и национальные экономические программы предлагают вузам или их подразделениям новые возможности стать предприимчивыми, конкурировать на международном или национальном уровнях и вносить вклад в свой регион или – в меньшем масштабе – в свое непосредственное окружение.

Конкурентная среда, появившаяся в результате становления общества знаний и роста глобализации, умножила и углубила связи высших учебных заведений с миром вокруг них. Они больше не являются башнями из слоновой кости, какими, возможно, были когда-то, но все тесней связаны – в рамках региональных, национальных или международных сетей и партнерств – с широким кругом заинтересованных лиц и спонсоров, а также с другими высшими учебными заведениями в своей стране и за рубежом.

Растущая сеть заинтересованных сторон, экспансия и массивизация высшего образования привели к осознаваемой необходимости диверсифицировать сектор и усилить вузовские профили, приоритеты и стратегии с тем, чтобы высшие учебные заведения – по отдельности и все вместе – могли более эффективно реагировать на разнообразные нужды и потребности. В одних странах программа диверсификации была более-менее успешно

осуществлена, в других же противоречивая политика привела к смещению и расширению миссии вуза (Reichert 2009).

Глобализация и императивы общества знаний, затрагивающие высшее образование практически во всем мире, воплотились в два общеевропейских курса: Болонский процесс и Лиссабонскую стратегию, сменяемую стратегией «Евросоюз 2020», окончательное оформление которой состоится весной 2010 года (ЕС 2009).

Запуск программы Erasmus в 1987 году (после шести лет функционирования механизма «Совместная программа обучения» (Joint Study Programme)) и Болонская декларация 1999 года стали первыми сигналами о необходимости организовать и структурировать европейское высшее образование в ответ на вызовы глобализации. У. Тайхлер (Teichler (2004: 4), например, говорит о «европеизации» как о «региональном варианте интернационализации и глобализации». Действительно, в Болонской декларации (1999) одной из главных целей ставится повышение «международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования». Вслед за Болонской декларацией с ее целью создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) Европейская комиссия приступила к построению Европейского исследовательского пространства (ЕИП). И ЕПВО, и ЕИП нацелены на создание общего пространства, где студенты, преподаватели и ученые могли бы свободно перемещаться, в качестве основы для политического укрепления Европы.

Лиссабонская стратегия направлена на превращение Европы в наиболее конкурентоспособную экономику знаний в мире за счет особого акцента на научные исследования и инновации, через расширение доступа к образованию и возможности обучения в течение всей жизни. Главным для достижения этих целей стало признание важнейшей роли высших учебных заведений и их преобразование с помощью «Модернизационной повестки дня», т.е. расширение автономии и повышение эффективности управления (EU 2006).

Цель повышения конкурентоспособности, однако, не должна заслонять собой другие цели европейского проекта, четко обозначенные в Болонской декларации и Лиссабонской стратегии. Планы европеизации многими рассматриваются как один из краеугольных камней европейской политической конструкции. И Болонский процесс, и Лиссабонская стратегия содействуют социальной интеграции, хотя используют разные подходы и делают разные акценты. В «Модернизационной повестке дня» – продукте Лиссабонской стратегии – социальному измерению придается меньшее значение, чем в пяти принятых министрами Болонских Коммюнике, в которых высшее образование названо общественной ответственностью, а «социальное измерение» (справедливость и доступность) высшего образования – имеющим важнейшее значения для осуществления этой ответственности.

1.2. *Метаморфоза европейского высшего образования*

1.2.1. *Ключевые изменения политики*

Последние десять лет европейское высшее образование испытывает постоянные изменения, часть из которых вызвана факторами, не зависящими от каких-либо действующих лиц, и темпы этих изменений только увеличиваются. Национальным конференциям ректоров было предложено выбрать три наиболее важных изменения в политике, которые были реализованы в их странах наряду с Болонским процессом. Чаще всего назывались:

- Реформа обеспечения качества: 18 стран
- Изменение политики научных исследований: 15 стран
- Расширение автономии высших учебных заведений: 12 стран
- Реформа финансирования: 12 стран.

В приводимой ниже таблице учитывались изменения, признанные важнейшими, даже если они еще не были реализованы в ноябре 2009 года. Все ответы были представлены конференциями ректоров, за исключением Сербии. В этом случае ответ дал эксперт по высшему образованию.

Таблица 1. – Вопрос 11. Помимо Болонского процесса, какие три наиболее важные реформы были осуществлены в вашей стране?

<i>Страна</i>	<i>Финансирование</i>	<i>Автономия</i>	<i>Обеспечение качества</i>	<i>Политика исследований</i>
Австрия AT		•	•	
Бельгия Валлония BE-FR			•	•
Бельгия Фландрия BE-NL	•			
Венгрия HU				•
Германия DE		•	•	•
Греция GR			•	•
Дания DK	•		•	
Ирландия IE			•	•
Исландия IS	•		•	•
Испания ES		•	•	
Италия IT		•		
Латвия LV		•	•	•
Литва LT	•	•		
Люксембург LU	•	•		•
Нидерланды NL	•		•	
Норвегия NO	•	•	•	•
Польша PL		•	•	•
Сербия RS			•	
Словакия SK			•	•
Словения SL	•	•	•	•
Соединенное Королевство Шотландия UK	•		•	
Соединенное Королевство Англия, Уэльс, Северная Ирландия UK – EUNI	•			•
Финляндия FI	•	•		
Франция FR		•	•	•
Чешская Республика CZ	•			•
Эстония EE			•	

Другие изменения, хотя и не столь часто упоминаемые, включают реформу управления, новую структуру развития карьеры, новые вступительные требования для разных циклов и политику в области инноваций.

Восемнадцать стран отметили существенные изменения в размерах и формах системы высшего образования: восемь конференций ректоров (Австрия, Чешская республика, Испания, Греция, Италия, Польша, Словакия, Словения) сообщают о значительном росте числа вузов (в основном финансируемых церковью или некоммерческих и коммерческих частных учебных заведений). В то же время в одиннадцати странах вузы подвергаются (или уже подверглись) слиянию или объединяются в рамках интегрированных структур (Бельгия – Валлония, Франция, Германия, Дания, Эстония, Финляндия, Венгрия, Исландия, Норвегия, Швеция, Словения).

Таблица 2. – Вопрос 8. За последние десять лет насколько важны были для вашего учебного заведения следующие изменения?



В дополнение к глобальным изменениям, произошедшим в высшем образовании за последнее десятилетие, новые страны-члены Евросоюза и страны, в него не входящие, получили доступ к специфическим потокам финансирования (например, европейские структурные фонды, Всемирный банк) и стали участвовать в крупных реформах высшего образования. Важная роль в этих реформах принадлежит Болонскому процессу как двигателю и как основе реформирования в европейском контексте.

Диаграмма, построенная на основе анкетирования вузов в рамках *Тенденций 2010*, показывает изменения, имевшие наиболее важное значение для развития вузов в последние десять лет.

Наиболее важными были признаны улучшение внутренних процессов качества и сотрудничество с другими вузами. Это показывает, что европейские вузы осознают необходимость эффективного управления для достижения привлекательности на международном уровне.

1.2.2. Ключевые проблемы вузов

За последние десять лет уровень государственного и частного финансирования высшего образования в Европе повысился, но одновременно выросло и число студентов. Одни европейские страны увеличили финансирование на одного студента, другие, особенно в Западной Европе, не сделали этого (ОЭСР 2008). Кроме того, несмотря на выраженное стремление правительств рассматривать образование как служащее интересам общества, дополнительные финансовые средства, если выделяются, то, как правило, недостаточны для осуществления европейских и национальных стратегических изменений и для достижения амбициозных целей. Так, только 12 стран направляют дополнительные средства (иногда на конкурсной или на разовой основе) для реализации Болонского процесса (Бельгия-Валлония, Венгрия, Германия, Греция, Испания, Финляндия, Люксембург, Нидерланды, Норвегия, Словения, Чешская республика, Швейцария), хотя в пяти случаях (Бельгия-Валлония, Германия, Нидерланды, Норвегия, Словения) конференции ректоров вузов считают объемы финансирования недостаточными.

Кроме того, с 1998 по 2006 год общие показатели участия в высшем образовании выросли в среднем на 25% (или даже больше, как в Польше, где число студентов за этот период выросло на 90%). Этот рост существенно различался по странам и по дисциплинам (дисциплины естественно-научного и технического профиля теряют привлекательность для студентов).

Самое главное, улучшились показатели завершения образования для традиционных студентов очной формы обучения (ЕС 2009b: 18). Это, возможно, «свидетельствует о снижении показателей отсева, что было одной из (неявных) целей перехода к структуре бакалавр/ магистр в результате Болонского процесса» (Scott 2009b: 8). Следовательно, реализация Болонских структур и поддерживающих инструментов сопровождалась ростом показателей участия и стремлением к улучшению показателей завершения.

Растет участие женщин в высшем образовании. Сегодня в Европе оно составляет в среднем 123 зачисленные в вуз женщины на каждые 100 мужчин (Eurydice 2009), хотя участие женщин разнится в зависимости от вузов, дисциплин и уровней обучения (Scott 2009b: 11). Наконец, ответы вузов на анкету *Тенденций 2010* свидетельствуют о растущем

внимании к трем группам «нетрадиционных» студентов: учебные заведения проводят политику, направленную на удовлетворение потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья (78%), студентов, находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении (69%), и студентов, обучающихся неполный день (60%). Этническим меньшинствам и иммигрантам уделяется мало внимания (28% и 24% соответственно), возможно, потому, что они часто попадают в категорию «находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении». Оформление документов на многообразный студенческий контингент является постоянной проблемой для вузов в ряде стран, которые запрещают сбор и использование персональных данных.

Очевидно, что будущие демографические изменения окажут влияние на высшее образование в Европе. Недавнее исследование показало, что в период между 2000 и 2020 годами численность 10–14-летних в ЕС, как ожидается, сократится на 15%, что приведет к резкому уменьшению популяции школьников (Eurydice 2009) и может вызвать эффект домино в отношении высшего образования. Профессура высших учебных заведений стареет, а поколение «демографического взрыва» собирается в отставку. Поскольку эти тенденции довольно неравномерны как внутри стран (вызывая утечку мозгов из села в некоторых из них), так и в Европе в целом, они могут привести к усилению «войны за мозги» студентов и академического персонала в Европе. И это именно тогда, когда усиливается глобальная конкуренция за таланты, а международные рейтинговые схемы получают широкое распространение и вынуждают руководителей вузов заново обдумать свое положение в глобальном сообществе высшей школы.

Ожидаемыми результатами будут улучшение доступа и показателей участия, а также рост международной конкурентоспособности – все это благодаря стратегиям, базирующимся на оценках вузовского потенциала, маркетингу на международном и национальном уровнях, а также более тесному сотрудничеству между вузами, в частности, в области научных исследований, на магистерском и докторском циклах.

Сочетание международных тенденций и европейской и национальных политик привело к ряду изменений, глубоко затрагивающих различные миссии высшего образования в Европе и, следовательно, руководства и управления вузами.

Образование

Вызванный к жизни, прежде всего, Болонским процессом, осуществляется целый ряд мер, касающийся преподавания и обучения и направленных на улучшение учебного опыта студентов. Эти меры заметны на всех трех уровнях:

- На бакалаврском уровне – акцент на более широкий доступ, студентоцентрированное обучение и гибкие образовательные траектории с соответствующим воздействием на службы поддержки студентов.

- На магистерском уровне – значительное развитие за последнее десятилетие в Европе степени магистра как нового отдельного уровня квалификации (и часто более гибкой степени, хотя и определяемой по-разному в зависимости от национальных и вузовских условий (EUA 2009г)).

- На докторском уровне – быстрое распространение докторских школ и больше внимания обучению студентов-докторантов и научному руководству ими.

- На всех трех уровнях – новый акцент на результаты обучения, трудоустраиваемость, мобильность, качество и интернационализацию (более подробно эти вопросы рассматриваются в Части II).

Под растущим давлением таких проблем, как безработица, необходимость повышения квалификации и расширение участия, повышается значимость образования в течение всей жизни в стратегических планах вузов. Так, большинство национальных конференций ректоров сообщают, что их страны и учебные заведения имеют стратегии образования в течение всей жизни, хотя формулировки положений об образовании в течение всей жизни могут различаться. Поскольку образование в течение всей жизни нередко опирается на инновационные подходы к преподаванию, оно способно улучшить применяемые в вузах педагогические методы для всех учащихся.

Исследования и инновации

Стремление сделать Европу более конкурентоспособной в глобальном масштабе привело к лучшему пониманию роли университетов как исследовательских учреждений на национальных и европейском уровнях в контексте укрепления Европейского исследовательского пространства (ЕИП). Кроме того, новый Лиссабонский договор, вошедший в силу в декабре 2009 года, содержит упоминание ЕИП, тем самым изменяя основы политики.

- Это привело к конкурентоспособному общеевропейскому финансированию фундаментальных исследований, о чем свидетельствует создание в 2007 году Европейского совета по исследованиям (ERC). Совет расширил финансирование исследований за пределы европейских рамочных программ. Его задача – поддерживать на конкурсной основе высококачественные фундаментальные исследования на европейском уровне и добиваться расширения финансирования на национальном уровне посредством новых критериев выделения ресурсов, среди которых доказанное закрепление научно-исследовательских проектов в стратегиях вузов. Одна из целей Европейского совета по исследованиям – устранить разрозненность европейского исследовательского ландшафта в целях повышения его конкурентоспособности.

- Рост числа слияний – в некоторых случаях признак осознанного стремления стать конкурентоспособными на международном уровне путем расширения критической массы исследований. Примером может служить французская PRES (pôle de recherche et

d'enseignement supérieur), национальная система материального стимулирования, которая финансирует проекты, направленные на увеличение критической массы научных исследований на местном или региональном уровнях путем развития более тесного сотрудничества между высшими учебными заведениями и другими исследовательскими организациями.

- Интерес, уделяемый докторскому уровню (будь то развитие переносимых навыков, дополнение традиционного индивидуального ученичества работой с несколькими научными руководителями, докторские школы и т.д.), создание и быстрое признание Совета по докторскому образованию Европейской ассоциации университетов – все это свидетельства растущей заботы об укреплении научно-исследовательского потенциала за счет более внимательного отношения к проблемам подготовки и выращивания молодых исследователей и развития их карьеры.

- Растущая важность инноваций и предпринимательства привела наблюдателей к выводу о том (например, Gibbons et al 1994), что университеты потеряли свою монополию на производство знания и что получил развитие новый тип исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность «типа 2» характеризуется новыми формами междисциплинарности и партнерства и является более социально ориентированной, подотчетной и рефлексивной, чем исследовательская деятельность «типа 1». Позже было заявлено, что новая организация исследований может быть представлена «тройной спиралью», включающей университеты, государственных и частных партнеров. Тезис о тройной спирали и позднее возникновение концепции о «знаниевом треугольнике» (объединяющим образование, исследования и инновации) оказали большое влияние на политику Европейского союза (например, Европейский технологический институт), на региональные и национальные стратегии. Растущий интерес региональных властей к высшему образованию и научным исследованиям приводит к появлению дополнительных финансовых потоков в высшее образование и к большему разнообразию вузовских профилей (OECD 2007; Reichert 2006). Важной тенденцией является диверсификация партнерских связей, однако ее реализация ставит перед вузовским руководством особые проблемы (см. ниже).

Конкуренция и сотрудничество

Глобализация усилила конкуренцию, о чем свидетельствует рост числа международных рейтингов и внимания к ним. В то же самое время конкуренция привела к расширению партнерских связей.

Сотрудничество принимает различные виды и формы: например, привлечение представителей государственного и частного секторов или местных сообществ к участию в жизни учебных заведений. Так, растет участие работодателей в высшем образовании, будь то внешние советы, инспекционные комиссии, исследовательские контракты или организация стажировок.

Партнерские отношения устанавливаются между высшими учебными заведениями на местном, региональном, национальном и международном уровнях для улучшения критической массы научных исследований, расширения предлагаемых возможностей образования (например, посредством совместных степеней) и для повышения репутации вузов на международном уровне. Особые примеры такой стратегии партнерства на локальном уровне воплощаются в слияниях, инициируемых правительствами или руководителями высших учебных заведений. Многие национальные исследовательские советы также поддерживают крупные научно-исследовательские структуры на основе соглашений о консорциуме между партнерами по научным исследованиям. Это позволяет создать критическую массу в исследованиях и обеспечить их авторитет на международном уровне.

Становится очевидным, что в качестве стратегии повышения авторитета и объединения своих потенциалов вузы выбирают создание небольших международных и европейских сетей. Эти сети, все чаще служащие показателями статуса вуза, создают прямую возможность для обмена мнениями и партнерских отношений, позволяют получить лучшее представление о ситуации в мировом высшем образовании. Создание международных франшизных программ или филиалов кампусов в сотрудничестве с местными структурами также является частью этой тенденции интернационализации.

Интернационализация, которая традиционно оценивалась числом студентов по обмену и двусторонним соглашениям, сегодня рассматривается более стратегически и качественно. После быстрого расширения поддерживаемых Евросоюзом партнерских отношений, сотрудничество переместилось с уровня отдельных преподавателей или департаментов на уровень вузов и стало частью их общей стратегии. Десять лет назад предметом гордости вузов было количество соглашений о сотрудничестве. Сегодня основное внимание уделяется не количеству, а качеству партнерских отношений. Признается необходимость тщательного и осознанного выбора партнеров. Ответы национальных конференций ректоров на анкету *Тенденций 2010* свидетельствуют о довольно широком распространении международных стратегий на национальном и вузовском уровнях. Лучшие примеры вузов показывают, что интернационализация рассматривается как целенаправленное расширение вузовского потенциала и как стратегический «перекресток», где различные направления деятельности вуза улучшаются благодаря международному сотрудничеству.

Воздействие на руководство и управление высшими учебными заведениями

У руководителей университетов и политиков есть глубокое понимание того, что институциональная автономия является краеугольным камнем эффективного и действенного сектора высшего образования, способного реагировать на изменения и проблемы, обрисованные выше (см. различные заявления к проходящим раз в два года съездам Европейской

ассоциации университетов). Растет число европейских стран, создавших правовую основу для наделения вузов более высоким уровнем автономии, включая стратегически важную возможность управлять своими бюджетами и карьерным развитием сотрудников (EUA 2009b).

Эти изменения ставят перед вузами и их руководством следующие проблемы:

- В некоторых странах реформы управления включали переход от избираемых внутренних советов к назначаемым внешним и от избираемых президентов/ ректоров университетов к назначаемым советом, что дает право внешним заинтересованным сторонам проверять и оспаривать деятельность высшего учебного заведения. Недавнее исследование EUA, однако, отмечает, что роль внешних заинтересованных сторон остается противоречивой. Считают, что они либо «проявляют слишком мало интереса и внимания к делам университета, либо имеют слишком большой контроль над академическими вопросами» (EUA 2009b: 40).

- 43% вузов определяют расширение автономии как одно из основных изменений последнего десятилетия. Тем не менее, национальные конференции ректоров указали на ряд связанных с этим проблем, среди которых: краткосрочность или низкий уровень государственного финансирования, что затрудняет планирование; постатейные бюджеты; отсутствие права собственности на университетские здания; ограничения политики университетов в области занятости; сложные и громоздкие процедуры отчетности; излишне широкие полномочия профессорско-преподавательского состава, а также отсутствие у министерств опыта работы в условиях расширенной автономии высших учебных заведений (EUA 2009b: 39).

- В условиях большей автономии меняются формы подотчетности. Например, возникают новые требования к ней со стороны государства (которое нередко одной рукой дает больше автономии, а другой – ограничивает ее). Ответы национальных конференций ректоров показывают, что одним из главных событий последнего десятилетия стало совершенствование внешнего и внутреннего качества. Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ENQA 2005) и ежегодный Европейский форум по обеспечению качества (учрежден в 2006 году) дают необходимый импульс для поиска наиболее эффективных внутренних и внешних процессов обеспечения и совершенствования качества на континенте.

- Учебные заведения разрабатывают механизмы внутреннего контроля качества. Это особенно актуально для высших учебных заведений, имеющих международные амбиции. Реализовать эти устремления намного проще, будучи способными продемонстрировать свое качество потенциальным партнерам. Так, ответы вузов на вопросник *Тенденций*

2010 показывают сильную корреляцию между вузами с международными устремлениями и вузами, которые считают процессы качества чрезвычайно важными (см. Раздел II.7.2). В то же время растущий интерес политиков и руководителей вузов к местам в рейтингах может заставить сосредоточиться на том, что поддается измерению, а не на том, что важно для качества.

- Расширение видов деятельности вузов приводит к возникновению новых административных функций и к более профессиональному менеджменту, а следовательно, требует профессионально подготовленных сотрудников, особого внимания к квалификации административного персонала на всех уровнях и более сложных инструментов управления (Salmi 2007). Рост численности и профессионализма административного персонала означает, что соответствующие функции, которые временно выполнялись профессорско-преподавательским составом, сокращаются и что процесс профессионализации управления вузом идет полным ходом. Следует, однако, отметить, что почти в половине из 34 стран, участвовавших в недавно проведенном EUA исследовании проблем автономии, все или практически все сотрудники вузов имеют статус государственного служащего. В этих условиях вузы «обладают очень ограниченной свободой кадрового обеспечения, поскольку не имеют возможности определять численность принимаемых на работу сотрудников и, значит, не могут контролировать общие расходы на заработную плату. Даже размеры индивидуальных окладов определяются национальными властями» (EUA 2009b: 41).

- От профессорско-преподавательского состава ожидается выполнение других функций. Понятие академической свободы меняется: некоторые даже говорят, что оно разрушается, поскольку преподаватели вынуждены заниматься поиском финансирования для своих научных коллективов, успех которого зависит от того, насколько проводимые ими исследования соответствуют исследовательским стратегиям и приоритетам их вузов и финансирующих учреждений (Mohrman *et al* 2008). Кроме того, рост числа государственных/частных партнерств в сфере исследований требует от вузов особого внимания к чистоте исследований и наличия особых процессов, позволяющих ее гарантировать (EIRMA *et al.* 2005). Расширение функций и задач, возлагаемых на профессорско-преподавательский состав, вызывает в некоторых странах необходимость его дифференциации (Reichert 2009). Тем не менее лишь 29% вузов, ответивших на анкету исследования *Тенденции 2010*, назвали «новые стратегии развития академической карьеры» одним из основных изменений последнего десятилетия.

- С расширением роли и функции высшего руководящего состава учебных заведений традиционные рамки коллегиального принятия решений могут сокращаться из-за уменьшения числа членов в соответствующих органах (например, Musselin 2008). Это затрагивает и студентов. Большинство вузов (91%), ответивших на анкету *Тенденций 2010*, сообщает, что

традиция участия студентов в вузовских органах принятия решений сохраняется (и усиливается в таких областях, как обеспечение качества). Однако, учитывая тенденцию к слиянию высших учебных заведений, повышение ответственности их руководителей и более упорядоченное управление ими (сокращение или устранение коллегиальных органов), необходим серьезный анализ меняющейся роли студентов в процессах принятия ключевых решений.

Финансирование

Поскольку государственный бюджет больше не покрывает всех расходов на научные исследования и образование, высшие учебные заведения вынуждены находить другие источники финансирования, что позволяет им быть более гибкими в принятии стратегических решений. Такими источниками являются международные исследовательские гранты, контракты с промышленностью, а в некоторых случаях рост платы за обучение (см. Таблицу 3).

Таблица 3. – Вопрос 9. За последние пять лет каковы были три важнейших изменения в финансировании вашего учебного заведения?



В свою очередь, диверсификация финансирования требует компетентного управления финансами, являющегося той областью, которая, по мнению руководителей европейских вузов, особенно нуждается в наращивании потенциала (EUA 2008a). Необходимость

устойчивого финансирования и полного учета затрат усиливает роль стратегических решений и требует предоставления точной информации центрам затрат для определения приоритетности действий и для более тщательного распределения средств.

Нынешний финансово-экономический кризис оказал негативное воздействие на многие европейские страны. Консультации между EUA и национальными конференциями ректоров в ноябре 2009 года показали следующее:

- Наиболее серьезно последствия кризиса в настоящее время ощущаются в Латвии, где ВВП снизился в 2009 году на 18%, что означает резкое сокращение государственного финансирования, в том числе высшего образования: почти на 50% в 2009 году, с дальнейшими сокращениями в 2010. Это уже привело к урезанию зарплат и к сокращению штатов во всех 34 высших учебных заведениях Латвии. Частное финансирование снизится на 15%, а прием в частные вузы уменьшился примерно на 45% по сравнению с предыдущими годами (сокращение приема в государственных университетах составило 18%). Ирландские университеты пережили 6%-ное в 2009 году и ожидают дальнейшее снижение на 10% в 2010. В секторе высшего образования Великобритании предполагается сокращение финансирования преподавания на 10–20%, что может серьезно повлиять на устойчивость небольших учебных заведений. По оценкам руководителей высшего образования, в настоящее время более 6000 должностей находятся под угрозой сокращения. Но даже в тех странах, где государственное финансирование вузов не уменьшилось (например, в Швеции), есть опасение, что ситуация изменится в будущем.

- Большое число европейских стран сообщают о растущем спросе учащихся на высшее образование: на поступление в вуз или на дальнейшее обучение в нем для получения дополнительной квалификации. Это, в сочетании с растущей нехваткой государственных средств, вызвало в некоторых странах дискуссии по поводу платы за обучение и бесплатного приема в высшие учебные заведения. В Англии уровень платы за обучение в настоящее время пересматривается. В Австрии и Германии недавние дебаты и студенческие протесты (осень 2009) также были связаны с финансированием и возможностью регулировать поступление в тех областях, где студенческий спрос превышает имеющиеся возможности.

- Хотя сообщается, что в большинстве случаев финансирование научных исследований из частных источников является стабильным, очевидно, что установление новых партнерских связей и организация проектов стали более сложной задачей.

Несмотря на все это, Европейская комиссия продолжает придавать особое значение высшему образованию и научным исследованиям как долгосрочным инвестициям в будущее, о чем свидетельствует документ для обсуждения «О будущем стратегии Евросоюз

2020» (ЕС 2009а). Кроме того, ряд национальных конференций ректоров сообщает, что их правительства вновь акцентировали центральную роль высшего образования в придании импульса экономике и решении проблем растущей безработицы.

В обзоре литературы об изменении роли высшего образования в обществе и сопутствующем изменении роли государства Дж. Бреннан и другие (Brennan *et al* (2008: 24)) отмечают, что эти изменения могут поставить под вопрос способность высшего образования содействовать интересам общества. Авторы спрашивают, можно ли равнять деятельность вуза, движимую его интересами, и интересы общества.

Несмотря на некоторую настороженность в отношении нескольких систем высшего образования, где государство уступило свое место рыночным силам, и иногда значительное влияние нынешнего экономического кризиса на бюджеты вузов, системы высшего образования в большинстве европейских стран занимают прочное место среди общественных ценностей и поддерживаются обществом как служащие его интересам. Так, на встрече в Левене министры заявили «о своей полной приверженности целям Европейского пространства высшего образования – той области, где высшее образование является общественной ответственностью» (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009: §4). Это обязательство имеет важное значение для поддержания и сохранения исторических особенностей европейского высшего образования.

1.3 Болонский процесс и меняющийся европейский политический ландшафт

Описанные выше стратегические изменения и реформы были так же важны для развития современных тенденций в Европе, как и Болонский процесс, и нередко неотделимы от него. Первоначально Болонский процесс был направлен на улучшение качества преподавания и обучения, однако реструктуризация и изменение образования невозможны без того, чтобы не были затронуты такие аспекты, как, например, научные исследования или обеспечение качества в целом. Кроме того, вслед за идеей Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) появилась концепция Европейского исследовательского пространства (ЕИП), которая теперь закреплена в Лиссабонском договоре. После встречи на высшем уровне в Хэмптон Корт в 2005 году, посвященной роли университетов в поддержке развития Европы, Европейская комиссия приступила к модернизационной повестке дня для университетов. По этому плану высшие учебные заведения становились центром стратегических изменений, связанных ЕПВО и ЕИП, а также с предусмотренным общим реформированием развитием качества преподавания, научных исследований, услуг и управления в вузах.

Болонский процесс все шире встраивается в более масштабную повестку дня европейской политики и стимулирует изменения на национальном уровне. Однако большинство национальных правительств и руководителей вузов продолжают рассматривать национальный или региональный контекст как фильтр, через который должна проходить реализация Болонского процесса. Это означает, что иногда на национальном уровне Болонский процесс используется как возможность внести изменения, которые не обязательно согласованы на европейском уровне (или не являются частью европейской повестки дня), но которые считаются важными в локальном масштабе. Действительно, Болонский процесс стал «событием, побудившим сдвинуться с места» (Zemsky 2007) для национальных властей и руководителей вузов, которые увидели в нем возможность одновременно провести другие необходимые изменения.

Интересно, что на вопрос национальным конференциям ректоров о том, каким процессом изменения политики является Болонский процесс в их стране – национальным или европейским, лишь незначительное большинство ответило – европейским. Многие охарактеризовали его как национальный, и лишь в нескольких странах он имеет смешанный характер (т. е. для них Болонский процесс является и национальным, и европейским).

Там, где другие изменения в национальной политике уже осуществлялись, Болонский процесс добавил еще один уровень к иногда очень сложной программе реформ. Эти преобразования, в том числе и предусмотренные Болонским процессом, являются глубокими и значительными и нередко требуют пересмотра позиций и ценностей. Они побуждают к затратам времени и ресурсов, особенно, от сотрудников, которые, возможно, даже не видят их преимуществ.

Неудивительно, что основные тенденции, описанные в предыдущих разделах, проявляются в странах Европы с разной силой и разными темпами, что приводит к несхожести национальных ситуаций и ответных действий. Дополнительные факторы, влияющие на разнообразие подходов к изменениям, связаны со следующими историческими и политическими аспектами:

- Семнадцать стран присоединились к Болонскому процессу между 2001 и 2005 годами, что обусловило различие в темпах его реализации: одни страны и вузы впереди, другие отстают, поскольку присоединились к процессу позже (или по другим причинам). Так, только четыре национальные конференции ректоров сообщают о полной реализации Болонского процесса в их странах; девять заявляют об осуществлении большей части линий действия, и двенадцать – о продолжающемся процессе всестороннего болонского реформирования.

- Понимание Болонского процесса и реакция на него «существенно различаются в зависимости от условий, традиций, географии и истории» (Wilson 2009: 3). Л.Уилсон выде-

ляет четыре основных географических района в Европе, различающихся с точки зрения мотивации Болонского процесса: Великобритания, где Болонский процесс иногда рассматривается как возможность повышения стандартов на основе интернационализации; 15 стран первоначального Евросоюза (Западная Европа), где Болонский процесс заставил вузы радикально переосмыслить структуру и качество своих программ и рассматривать болонские реформы как начало процесса изменений, а не как самоцель; новые члены ЕС, где Болонский процесс является частью многогранного социального преобразования после падения «берлинской стены»; а также группа стран, не являющихся членами ЕС, которые присоединились к Болонскому процессу позже других и сейчас наверстывают упущенное.

- За последнее десятилетия на европейской политической арене произошло много различных событий, наиболее заметным из которых стало расширение Европейского Союза до 27 государств-членов. Сегодня более половины из 46 стран⁵, подписавших Болонскую Декларацию, являются членами Евросоюза, и их министры или представители участвуют как в болонской, так и в лиссабонской дискуссиях. Эта новая ситуация создает возможности для решения политических вопросов совместными и скоординированными усилиями, что позволяет добиться согласованности между развитием политики ЕС и Болонским процессом.

1.4 Будущие проблемы

Как будет показано в Части II, прогресс в осуществлении вдохновляемых Болонским процессом изменений значителен и признается вузами очень важным, о чем свидетельствует нижеследующая таблица:

Таблица 4. – Вопрос 7а. За последние три года насколько важны были для стратегии вашего учебного заведения следующие изменения?



⁵ 47 (примечание научного руководителя).

Какова может быть концепция развития Болонского процесса в следующем десятилетии? Эта тема будет подробно рассматриваться в Части III. Однако уже здесь следует отметить трудности осуществления таких глубоких изменений, как Болонские реформы, в отрыве от других крупных международных и национальных тенденций. Кроме того, постоянно меняющиеся правила игры приводят к пересмотру границ и приоритетов реформ. Возможно, для того, чтобы проводимые преобразования были эффективными, требуются изменения в культуре, которые не могут произойти мгновенно по указу правительства или по решению вуза.

Таким образом, с прагматической точки фокусом Болонского процесса в будущем должно стать его более глубокое внедрение и качественное закрепление в учебных заведениях. В этом контексте важно не забывать используемую в Болонском процессе очень успешную модель принятия решений, которая предполагает участие правительств и всех заинтересованных сторон в постоянном диалоге и в тесных партнерских связях. Поэтому крайне важно, чтобы и следующий этап Болонского процесса вызывал заинтересованность правительств и высших учебных заведений.

В этих условиях в ближайшее десятилетие особенно важными будут следующие три аспекта:

Во-первых, растет число стран, одновременно являющихся членами ЕС и участницами Болонского процесса. В этих условиях два процесса – Болонский и Лиссабонская стратегия – могут стать более тесно переплетенными за счет использования лиссабонской методологии с ее опорой на разработку показателей и на статистические данные, рейтинги и «огласку и осуждение» как средство сравнения эффективности государств-членов. Это может иметь неоднозначный эффект для высших учебных заведений и студентов, поскольку будет ослабляться внимание к партнерствам в рамках Болонского процесса, к развитию и совершенствованию качества и выхолащиваться основополагающая философия Болонского процесса.

Во-вторых, необходимо обратить внимание на растущую связь между Европейским исследовательским пространством и ЕПВО. Это имеет чрезвычайно важное значение для вузов, учитывая взаимозависимость его обучающей и научно-исследовательской миссий. В то же время требуется тщательно проанализировать, какие последствия для продолжающихся болонских реформ могут иметь многочисленные международные рейтинговые схемы на основе эффективности исследований, а также растущая тенденция концентрировать финансовые средства на исследования в меньшей части высших учебных заведений.

Наконец, все партнеры по Болонскому процессу должны знать о риске скатывания в технический и технократический разговор на уровне политики среди ограниченного числа субъектов, язык которых может стать непонятным для многих представителей академического сообщества. Это было бы достойно сожаления, поскольку решение важнейших за-

дач перехода к студентоцентрированному обучению и эффективной реструктуризации программы требуют времени и ресурсов, а также адекватного понимания преподавателями и студентами болонских инструментов, их окружения и связей.

Рискует ли Болонский процесс потерять импульс и своеобразие в этих новых условиях? Часть III вернется к рассмотрению этого вопроса, вслед за Частью II, в которой показано, что хотя большинство инструментов и структур уже созданы, необходимо проделать большую работу, если поставлена серьезная цель создать новую культуру вузов и улучшить качество и гибкость преподавания и обучения.

2. ЕВРОПЕЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В БОЛОНСКОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

Подписанная в 1998 году Сорбонская Декларация вдохновила Болонский процесс. Декларация открывается заявлением о необходимости создания «Европы знания» в дополнение к Европе экономики и евро. Она подходит к высшему образованию с гуманитарной, а не с инструментальной точки зрения, о чем свидетельствует формулировка главной цели:

Годовщина Парижского университета дает нам прекрасный повод присоединиться к усилиям по созданию Европейского пространства высшего образования, где национальное своеобразие и общие интересы, взаимосвязанные и взаимозависимые, будут служить на благо Европы, ее студенчества и всех граждан вообще. [Разрядка Тенденций 2010] (Сорбонская Декларация, 1998 года)

Сорбонская Декларация охарактеризовала Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) как место национального разнообразия и европейского единства и как область обмена знаниями путем мобильности студентов и преподавателей и широкого академического сотрудничества. Оно предусматривало широкое разнообразие степеней в рамках удобочитаемой структуры, обеспечиваемое за счет использования кредитов и семестров, и введение додипломного и дипломного циклов с тем, чтобы создать условия для реализации общей концепции: гибкость и широкий доступ к знаниям с возможностью обучения в течение всей жизни. Именно эта концепция была в дальнейшем детально проработана 29 министрами, подписавшими Болонскую Декларацию, и реализована за прошедшее десятилетие.

Таким образом, Сорбонская Декларация, подписанная четырьмя странами, заложила основу для развития политики в следующем десятилетии. Год спустя, в 1999 году Болонскую декларацию подписали 29 стран, и сегодня их количество достигло 46⁶ (включая некоторые федеративные государства с несколькими системами высшего образования). За последние десять лет Болонский процесс мобилизовал энергию студентов, сотрудников,

⁶ 47 (примечание научного руководителя).

руководителей вузов и политиков. По мере того как процесс обретал форму, к нему добавлялись новые «линии действия», направленные на достижение следующих целей: легко понимаемые и сопоставимые степени, мобильность, трудоустраиваемость, качество, улучшение взаимодействия между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством через докторский уровень – все это с позиции укрепления социальной сплоченности путем обеспечения доступа к высшему образованию и обучению в течение всей жизни.

Важным фактором успеха стали принципы открытости и совещательности: решения на европейском уровне принимались в ходе межправительственных консультаций с участием вузов, студентов и других заинтересованных сторон. Широкие консультации дали возможность сохранить национальное и вузовское разнообразие и одновременно выработать общий язык, назначение которого – понимать, а не нивелировать культурные различия. Так, один из основополагающих принципов Болонского процесса – придавать особое значение многообразию позиций и богатым культурным традициям в Европе.

Европейские вузы участвовали в создании Европейского пространства высшего образования и в реализации Болонского процесса, принимая в расчет свои национальные и вузовские условия. Спустя десять лет линии действия и цели Болонского процесса распространились на большинство национальных систем и высших учебных заведений, институтов, но необязательно одинаковыми путями. Как показано ниже, реформы осуществлялись с учетом национальных и вузовских особенностей. Такая открытость Болонского процесса породила множество интерпретаций его линий действия и их значимости по отношению друг к другу, хотя в ряде случаев, некоторые линии действия стали путать с целями (что привело, например, к путанице между качеством и обеспечением качества) или использовать как замену этих целей.

Отчеты об инспекционных посещениях в рамках проекта *Тенденции 2010* показывают, насколько важно формирование в вузах культуры изменения. Преобразования были особенно успешными, если руководство вуза направляло осуществление самых сложных из них и четко разъясняло, каким образом соединение национальной и европейской политики может работать на благо их вузов, сотрудников и студентов.

В следующих разделах оценивается, как Болонский процесс служит «на благо Европы, ее студенчества и всех граждан вообще», о чем заявлено в Сорбонской Декларации. С этой целью будут рассмотрены:

- Восприятие ЕПВО вузами (Раздел 2.1);
- Изменения в структуре степеней и их признание (Раздел 2.2);
- Реализация болонских инструментов, непосредственно относящихся к вузам (Раздел 2.3) и развитие европейских структур квалификаций на уровне системы (Раздел 2.4);

- Прогресс в области образования в течение всей жизни и программа расширения участия (Раздел 2.5);
- Тенденции интернационализации и мобильности (Раздел 2.6);
- Два ключевых условия успешной реализации Болонского процесса в вузах: службы поддержки студентов и внутренние процессы качества (Раздел 2.7).

Завершающая часть каждого раздела посвящена будущим проблемам как с точки зрения вузов, так и с точки зрения политики. В Разделе 8 дается несколько общих рекомендаций, которые адресованы всем участникам Болонского процесса.

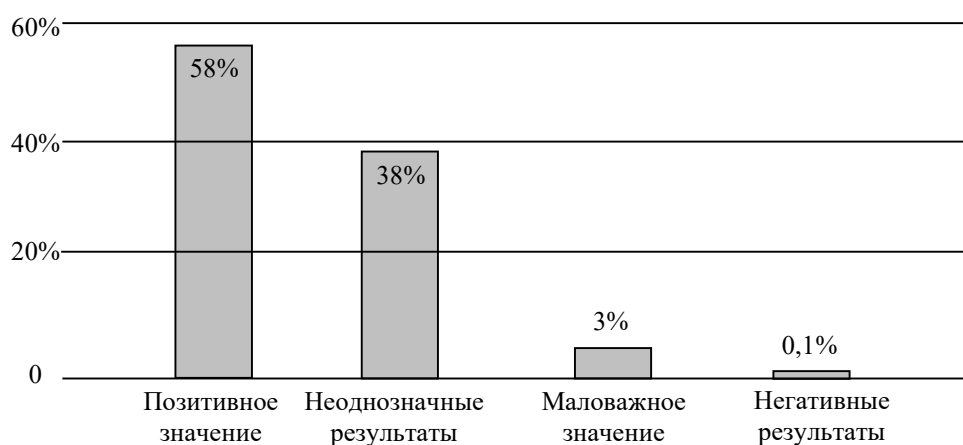
2.1. Европейское пространство высшего образования сегодня

2.1.1. Приверженность ЕПВО

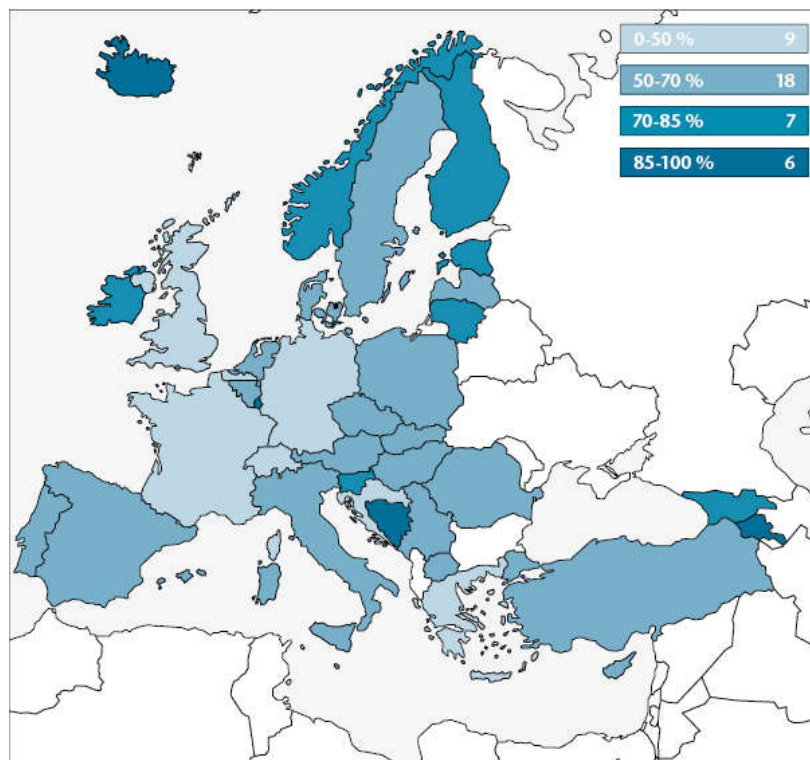
Сохраняют ли высшие учебные заведения приверженность созданию Европейского пространства высшего образования спустя десять бурных лет? Этот вопрос особенно важен, если учитывать значительные изменения контекста, описанные в Части I: глубокие перемены в национальной политике и растущая интернационализация, что изменило масштаб и направленность многих действий вузов. В анкете *Тенденций 2010* содержался ряд вопросов, цель которых – выяснить мнения вузов.

Во-первых, вузам был задан вопрос, как они оценивают создание Европейского пространства высшего образования: 58% дали этому самую высокую положительную оценку, 38% считают результаты создания ЕПВО неоднозначными и только 0,1% оценивают его негативно. Интересно, что именно страны, которые инициировали Болонский процесс подписанием Сорбонской Декларации – Франция, Германия, Италия и Великобритания, дают неоднозначную оценку созданию ЕПВО. Это согласуется и с результатами анализа данных, собранных для *Тенденций 2010*, который показал, что процесс реализации шел быстрее в небольших странах.

Таблица 5. – Вопрос 6. В моем учебном заведении создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) имеет



Карта 1 – Тенденции 2010 (2010). Q6. В моем учебном заведении создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) в целом весьма позитивно



Во-вторых, выводы по ожиданиям вузов относительно ЕПВО и предоставляемых им возможностей сопоставимы с выводами доклада *Тенденции V* три года назад, с небольшим увеличением числа вузов, заявивших о пользе ЕПВО и для вузов, и для студентов, в *Тенденциях 2010*.

Из ответов на эти вопросы видно, что ЕПВО остается столь же важным, как три года назад, и что осознание его общей ценности несколько возросло, несмотря на видимую озабоченность по поводу растущей конкуренции в секторе высшего образования: 44% респондентов считают, что ЕПВО поможет самым конкурентоспособным вузам, 24% – наиболее престижным. Пока еще слишком рано делать более широкие выводы об ожиданиях, связанных с Европейским пространством высшего образования, но для его построения необходимо, чтобы вузы считали его одинаково важным как для них самих, так и для студентов.

Хотя очевидно, что вузы заинтересованы в создании ЕПВО, анкетный опрос *Тенденций 2010* не ставил целью выяснить, как они понимают его смысл. Кроме того, на удивление мало написано о том, что будет или должно представлять собой ЕПВО. Отсутствие обсуждения, вероятно, привело к некоторому смешению между широкими, гуманистическими целями и технократическими аспектами некоторых линий действия Болонского процесса.

Заметно отличается от европейского взгляда мнение Сьюра Бергана. Он считает, что образование имеет четыре основные цели, а именно: «подготовка к рынку труда, подготовка к жизни в качестве активных граждан демократического общества, развитие личности и развитие и поддержание широкой базы передовых знаний». С. Берган справедливо указывает, что хотя эти цели представляют собой «части целого и действительно, усиливают и дополняют – или, по крайней мере, должны усиливать и дополнять – друг друга» (Bergan 2006: 3–4), болонская дискуссия игнорирует развитие личности, а три другие цели упомянуты – по отдельности – в трех различных болонских коммюнике (Bergan 2006: 13).

Поскольку основные трудности в реализации болонских инструментов у многих вузов уже позади, вполне своевременной будет широкая дискуссия о том, какие граждане нужны Европе XXI-го века. Современный акцент в Болонском процессе на студентоцентрированное обучение – это, возможно, первый этап данной дискуссии. Введение студентоцентрированного обучения (наряду с другими инструментами) может облегчить улучшение мобильности, интернационализации и конкурентоспособности ЕПВО, способствовать созданию вузовской культуры качества, расширению участия и совершенствованию образования в течение всей жизни. Усилия по реализации ЕПВО улучшили осведомленность о различных типах учащихся в европейском высшем образовании и понимание того, что студенческий контингент, состоящий из студентов с полным и неполным учебным днем, иностранных студентов и тех, кто проходит обучение в рамках образования в течение всей жизни, является конкурентным преимуществом и достойной социальной целью.

Концепция студентоцентрированного обучения широко присутствует в различных документах и теоретических размышлениях об образовании и способна придать большую согласованность Болонскому процессу. Существует вполне обоснованное общее мнение, что студентоцентрированный подход к высшему образованию является желательным и должен стать важным аспектом Европейского пространства высшего образования. В то же время «студентоцентрированный», как и многое в словаре Болонского процесса, – это термин, открытый для разного толкования разными участниками и заинтересованными сторонами Болонского процесса.

В этом докладе термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие общие характеристики, позволяющие объяснить те изменения, которые произошли в ряде европейских вузов и были вызваны к жизни Болонским процессом и более широкими тенденциями, описанными в Части I:

- Происходит перенос акцента от преподавателя и того, что преподается, на учащегося и то, что изучается.

- Студентоцентрированный подход к обучению подразумевает иные отношения между преподавателем и учащимся, когда преподаватель становится наставником, ответственность за обучение является общей и обучение является предметом договоренностей.

- Используется индивидуальный подход к учащимся с учетом их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей.

- Учащиеся конструируют свое понимание путем проактивного обучения, роли, ориентированной на открытие, и рефлексии. Преподаватель формирует критическое мышление в ходе процесса обучения.

- Часто делается акцент на междисциплинарность с целью достижения общих навыков и знания более высокого уровня.

- Учащийся участвует в определении того, что изучается.

- Студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах.

- Процесс обучения – это не только передача и восстановление знания. Речь также идет о более глубоком понимании и критическом мышлении (например, понимание пределов и условного характера знания).

- Оценивание, как правило, является формативным, обратная связь осуществляется непрерывно.

- Студентоцентрированный подход облегчает разработку смешанных моделей обучения и признание предшествующего обучения, что идет во благо традиционным и нетрадиционным учащимся и обеспечивает необходимую гибкость для обучения на протяжении всей жизни.

Хотя студентоцентрированное обучение означает существенное изменение фокуса, это изменение не является полным. Методы, центрированные на студенте, и методы, центрированные на преподавателе, не обязательно взаимоисключают друг друга – обучение, по большей части, происходит где-то вдоль этого континуума. Важно подчеркнуть, что переход к студентоцентрированному методу не отменяет и не уменьшает роль преподавателя. На самом деле, происходит изменение ролей и преподавателя, и учащегося. Для учащихся это означает, что они больше не рассматриваются как получатели услуг или клиенты, а становятся активными участниками, разделяющими ответственность за результаты. Наконец, следует отметить, что студентоцентрированный подход требует значительных ресурсов. Его трудно применять в условиях ограниченности ресурсов, поскольку он часто подразумевает работу в небольших группах и более низкое соотношение сотрудники / студенты.

Как любой другой подход к обучению и преподаванию, студентоцентрированный подход может быть реализован хорошо или плохо. Его успеху будет существенно способ-

ствовать развитие служб поддержки студентов и схем повышения квалификации персонала. Действительно, главным 'открытием' многих вузов на ранних этапах реализации Болонского процесса стало то, что заложенный в нем подход к преподаванию и обучению – модульность, гибкость и индивидуальные учебные траектории – требует совершенствования служб поддержки студентов (см. *Тенденции IV*). Так, студенто-центрированное обучение может способствовать развитию новых степеней и программ и – при надлежащем осуществлении – интернационализации и решению социальных задач. Именно в этом контексте следует рассматривать и понимать вопросы, обсуждаемые в Части 2.

Введение новых структур степеней, болонские инструменты и линии действия тесно связаны с переходом к студентоцентрированным методам в высшем образовании. Студентоцентрированный подход подразумевает гибкость и возможность выбора учебных траекторий, методов обучения и оценивания. Он предполагает использование таких инструментов, как ECTS (для накопления и переноса кредитов, а также для признания предшествующего обучения) и деятельность служб поддержки студентов – все это в европейском контексте, охватывающем 46⁷ стран и их системы высшего образования, и как ответ на вызовы XXI-го века.

Болонские инструменты и линии действия связаны между собой, что не всегда очевидно для вузов из-за меняющегося характера проводимой политики. Как отмечалось ранее, Болонский процесс характеризуется постепенным введением – в течение почти десяти лет – ряда инструментов и линий действия, разработанных для того, чтобы сделать ЕПВО реальностью. Кроме того, Болонский процесс опирается на ряд инструментов (например, ECTS и Приложение к диплому) и целей (например, мобильность, качество и социальная повестка дня), которые были выработаны до принятия Болонской декларации и потому нуждаются в некоторой корректировке. В последующих разделах рассматривается, насколько далеко продвинулся процесс реализации.

Следует, однако, иметь в виду, что разработка инструментов не должна заслонять собой основную цель – обеспечение всех учащихся образованием и навыками, необходимыми для их профессионального и личного развития и их роли как граждан. Сдвиг парадигмы к студентоцентрированному обучению, возможно, является основным мерилом болонских реформ, но пока не было никаких попыток оценить и измерить этот аспект Болонского процесса, хотя бы на европейском уровне.

2.1.2. Будущие проблемы

Главная цель Болонского процесса – обеспечить образовательную составляющую Европы знаний в рамках широкой гуманистической концепции и в условиях массивифика-

⁷ 47 (примечание научного руководителя).

ции высшего образования и доступности обучения в течение всей жизни, способствующего решению профессиональных и личных задач многообразного контингента учащихся. В связи с этим возникают проблемы: как сохранить свободные рамки принятия решений и сотрудничества и углубить диалог с заинтересованными сторонами; каким образом выработать общий язык и сосредоточиться на одинаково понимаемых основных целях, а не на технических особенностях инструментов. Добиться этого можно, если понимать взаимосвязанность инструментов в рамках студентоцентрированного обучения и рассматривать их с точки зрения того, как они служат потребностям разнообразного студенческого контингента в конкретных вузовских и национальных контекстах. Необходимо направлять больше усилий на информационную поддержку реформ и особенно на разъяснение их преимуществ студентам, преподавателям, работодателям и обществу в целом.

С точки зрения учебных заведений:

Каждое высшее учебное заведение должно стремиться дать ответ – с учетом своей конкретной миссии и образовательных целей – на вопрос, какой гражданин требуется европейскому обществу в двадцать первом веке. В этих условиях велика роль руководства вузов в обеспечении согласованности ряда вопросов, которые представляются (но не должны быть) изолированными друг от друга и которые могут быть связаны с развитием студентоцентрированного обучения. Необходимо всячески вовлекать и поддерживать академическое сообщество с тем, чтобы осуществить смену парадигмы и добиться более широкого понимания им своей роли. Для этого вузам требуются адекватные стратегии информационного взаимодействия и повышения квалификации кадров. Кроме того, проведение вузами внутреннего анализа изменений, обусловленных Болонским процессом, поможет сосредоточить внимание на устранении пробелов и недостатков в достижении поставленных целей.

С точки зрения политики:

Болонский процесс следует рассматривать не как самоцель, а как средство, с помощью которого будет создано Европейское пространство высшего образования. Хотя вузы, в целом, сохраняют приверженность ЕПВО, очевидно, что инструменты и технические аспекты болонских реформ стали настолько серьезным вызовом, что во многих случаях оказался незамеченным ключевой вопрос о том, какие граждане нужны европейскому обществу в двадцать первом веке. Необходимо всячески содействовать обсуждению этого важного вопроса на европейском и национальных уровнях и позволить вузовским структурам сосредоточиться на реализации необходимых изменений. Иными словами, задача государственных властей в сотрудничестве с вузами выработать соответствующие меры по поддержке и продвижению новой парадигмы высшего образования и связанных с ней изменений.

2.2. Структура степеней

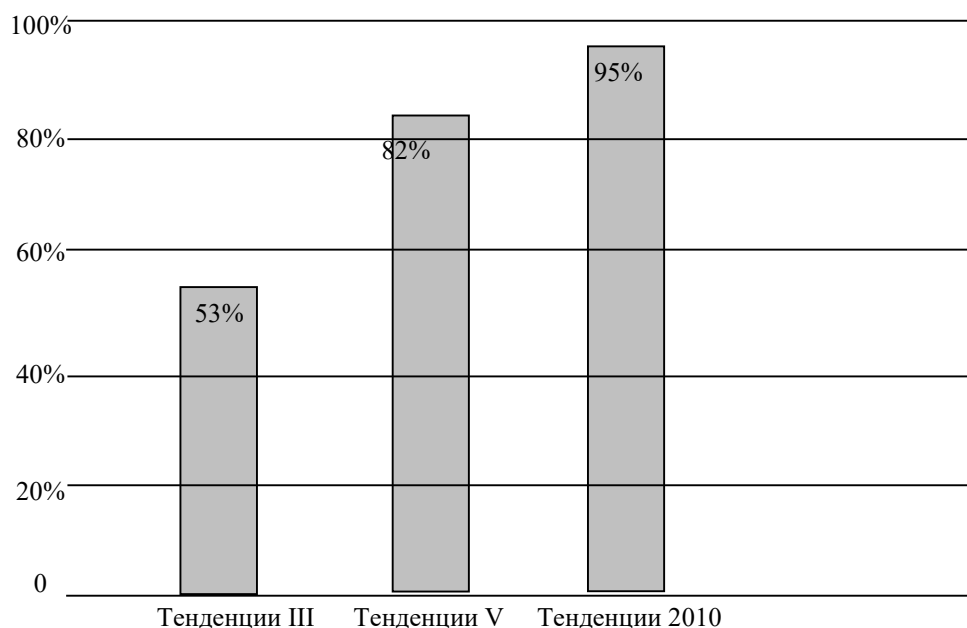
2.2.1. Введение

Вполне разумно будет начать с самых существенных изменений, тех, которые затрагивают структуру и содержание степеней. В данном разделе рассматривается, насколько широко в течение последнего десятилетия новые структуры степеней вошли в повседневную практику вузов и принимаются на рынке труда. Раздел начинается с общих рассуждений о реализации и признании трехцикловой структуры, после чего каждый цикл рассматривается более подробно.

Реализация трехцикловой структуры

Как подтверждают многие связанные с Болонским процессом документы, подавляющее количество высших учебных заведений внедрило новую болонскую структуру степеней для большинства академических дисциплин. В сравнении с предыдущими исследованиями *Тенденции*, лишь незначительное число вузов (3%) все еще только планирует сделать это. Учитывая, что с 2003 года (т. е. на момент выхода доклада *Тенденции III*, являющегося базисом для доклада *Тенденций 2010*) к Болонскому процессу присоединились 13 новых стран, значительный рост числа учебных заведений, внедривших новую структуру – с 53% в 2003 году до 95% в 2010 году – является выдающимся достижением.

Таблица 6. – Вопрос 12. Имеется ли в вашем учебном заведении структура степеней, базирующаяся на двух или трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор) для большинства академических областей?

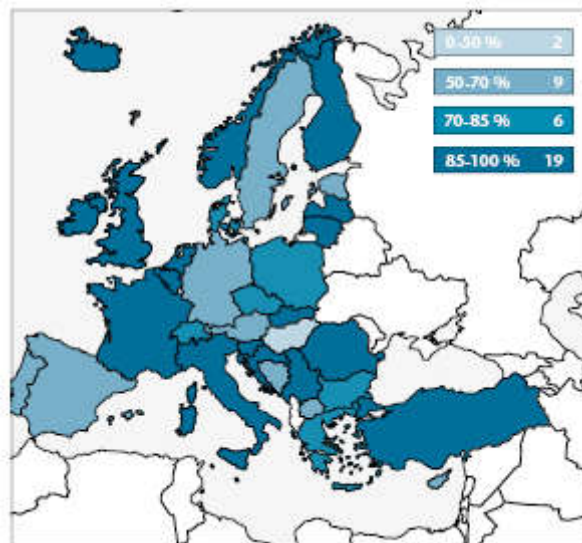
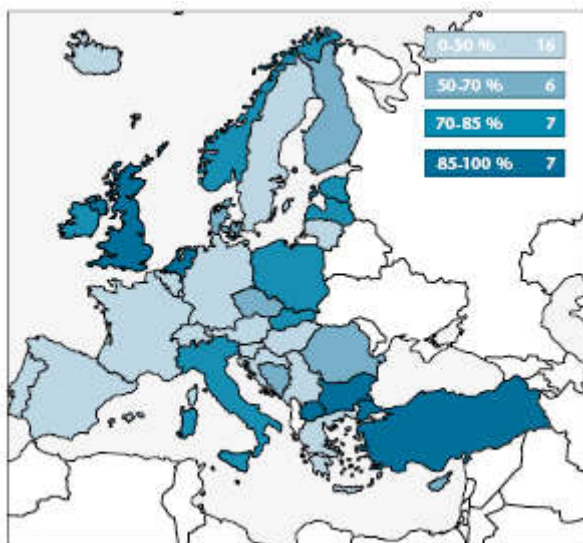


На следующих трех картах показан прогресс в реализации новой структуры степеней по данным докладов *Тенденции III*, *Тенденции V* и *Тенденции 2010* соответственно. Если доклад *Тенденции III* (2003) показал, что лишь в семи странах имелись все три цикла, то

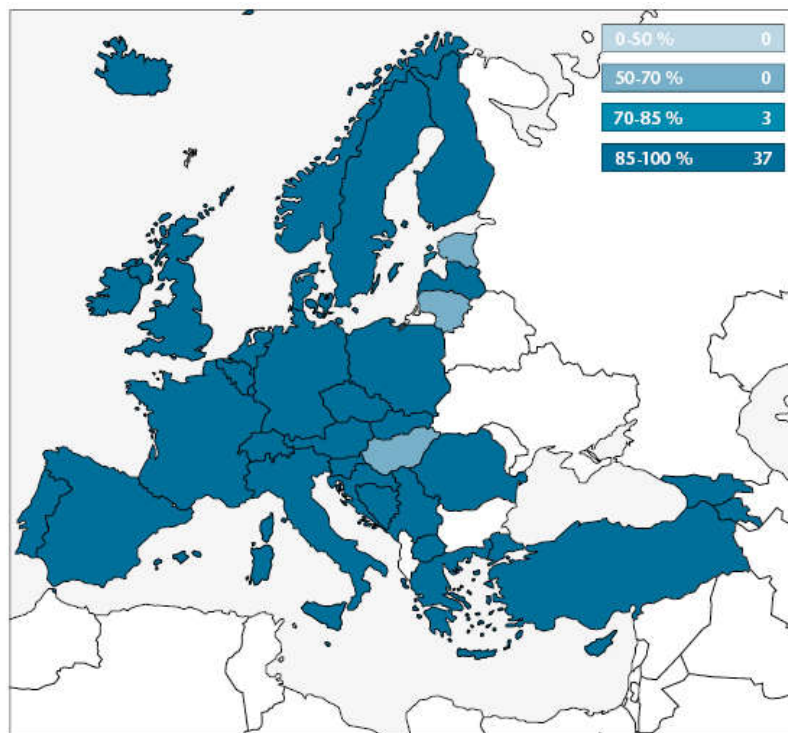
сегодня таких стран 37. Три страны пока продолжают работать в этом направлении, в отношении же остальных *Тенденции 2010* не располагают достаточными данными.

Карта 2 – Внедрение болонских циклов:
Тенденции III (2003)

Карта 3 – Внедрение болонских циклов:
Тенденции V (2007)



Карта 4 – Внедрение болонских циклов: Тенденции 2010 (2010)

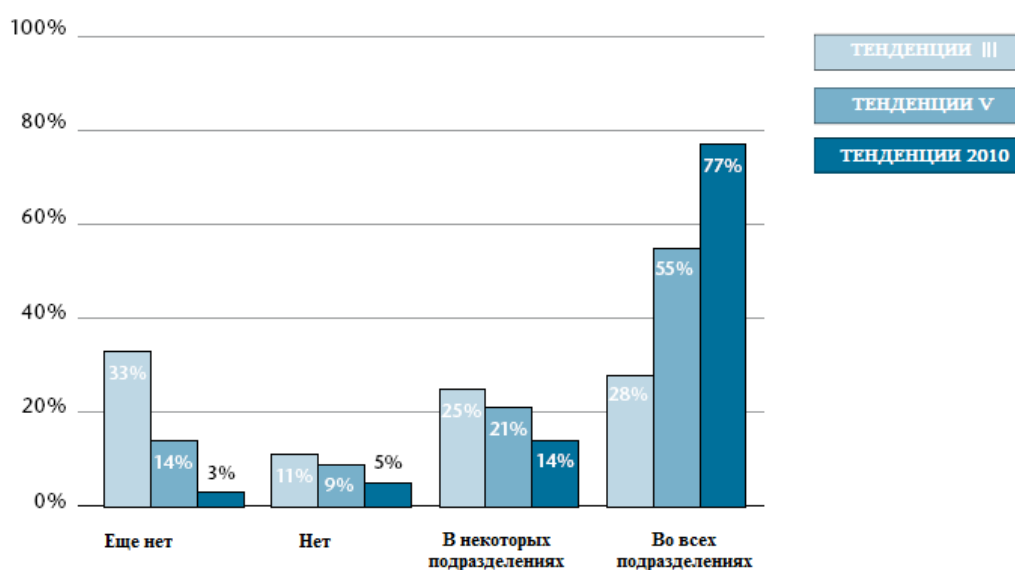


Хотя данные *Тенденций 2010* убедительно свидетельствуют о реализации трехциклового структуры степеней в Европе, отчеты об инспекционных посещениях рисуют более сложную картину. Во многих странах болонские структуры реализуются в рамках национального контекста; некоторые старые структуры степеней сохраняются из-за давления различных заинтересованных групп или сокращаются очень постепенно. Так, в настоящее

время имеется гораздо большее разнообразие степеней и их наименований, чем до болонских преобразований, иногда из-за продолжающегося сосуществования старых и новых структур. В то же время было достигнуто согласие в отношении трехциклового структуры степеней и совокупности инструментов, улучшающих прозрачность.

Ответы на вопросник *Тенденций 2010* для вузов показывают существенный прогресс в отношении пересмотра учебных программ. Доля вузов, пересмотревших учебные программы во всех подразделениях, значительно возросла: с 28% в *Тенденциях III* и 55% в *Тенденциях V* до 77% в *Тенденциях 2010*. С учетом вузов, сообщивших о реформировании учебных программ в некоторых подразделениях, показатель достигает 91% по сравнению с 76% в *Тенденциях V*. Это значительное продвижение вперед, не в последнюю очередь объясняется тем, что доля респондентов, которые на вопрос о пересмотре учебных программ ответили «еще нет», уменьшилась до 3% в *Тенденциях 2010* (с 14% в *Тенденциях V*).

Таблица 7. – Вопрос 16. Пересмотрел ли ваш вуз свои программы в связи с Болонским процессом, в частности, адаптированы ли программы к новой структуре степеней?



Инспекционные посещения, однако, показывают, что интерпретация изменений, необходимых для перестройки программ в соответствии с новой структурой степеней, существенно различается в зависимости от страны или от вуза. То же самое можно сказать и о внедрении студентоцентрированного обучения, как показано Разделе 2.3 о построении гибких учебных программ.

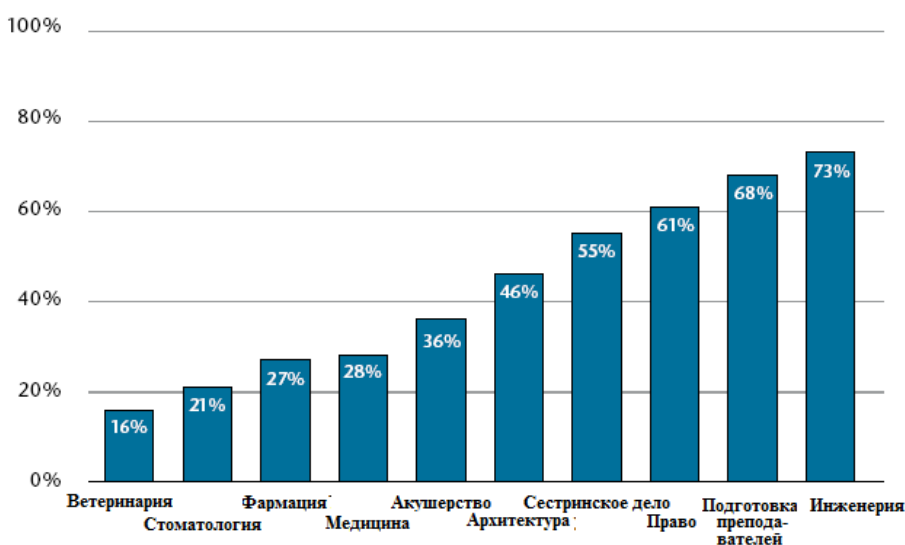
Внедрение новой структуры степеней для профессиональных дисциплин идет медленнее, чем по другим предметам. Вузам был задан вопрос, применяется ли структура ба-

калавр/ магистр для ряда профессиональных дисциплин, таких как архитектура, стоматология, инженерия, право, медицина, акушерство, сестринское дело, фармацевтика, подготовка преподавателей и ветеринария исследований. Такой вопрос задавался в исследовании *Тенденции* впервые.

Следует отметить, что трансграничное предоставление услуг большинства из этих регулируемых профессий подпадает под действие Директивы 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций. Исключение составляет право, которое регулируется отдельными специализированными директивами. Подготовка преподавателей и инженерия попадают в «общую систему», согласно которой государства-члены ЕС могут оценивать квалификации прибывающих специалистов в соответствии со схемой уровней достижений и при необходимости требовать периодов адаптации или прохождения тестов на пригодность. Остальные профессии являются «секторальными», для которых Директива определяет минимальные стандарты подготовки, согласованные государствами-членами (Davies 2009).

На практике вопрос о применимости структуры бакалавр /магистр относится, главным образом, к профессиям, которые традиционно предусматривали продолжительные, интегрированные программы подготовки, а именно – архитектура, стоматология, инженерия, медицина, фармацевтика и ветеринария. В связи со структурой бакалавр/магистр возникает ряд проблем: сложности при вступлении на рынок труда после получения степени бакалавра; возможность мобильности между циклами на национальном и на международном уровнях; определение компетенций и результатов обучения для бакалаврского и магистерского уровня.

Таблица 8. – Вопрос 14. Если в вашем вузе преподаются следующие профессиональные дисциплины, введена ли для них структура бакалавр/магистр?



Европейская ассоциация университетов попросила профессиональные объединения, действующие на европейском уровне, прокомментировать ответы на вопрос, представленный в таблице 8, и высказать свои замечания.

Большинство профессиональных организаций не имеют сведений о числе учебных заведений, сделавших выбор в пользу структуры бакалавр / магистр, и не рискуют делать какие-либо предположения. Исключение составляют Совет архитекторов Европы, по оценке которого, лишь одна шестая из 350 школ по-прежнему предлагает интегрированную программу, и Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*, FEANI), которая считает ответы на вопросник *Тенденций* дезориентирующими, полагая при этом, что интегрированная модель сохраняется примерно в 50% школ.

Ответы вузов на анкету *Тенденций 2010* показали, что большинство учебных заведений, предлагающих степени в области стоматологии, медицины, фармации и ветеринарной медицины, в настоящее время не применяют структуру бакалавр / магистр, хотя в случае последних двух дисциплин это большинство является незначительным. Профессиональные дисциплины, которые предлагаются в виде двухцикловой структуры, – это в большинстве случаев инженерия, право, подготовка преподавателей и сестринское дело.

Документы о позиции по новой болонской структуре степеней в значительной части относятся к 2004–2005 годам. Постоянный Комитет европейских врачей (CPME), Совет европейских стоматологов (CED) и Фармацевтическая группа Европейского союза (PGEU) выступают решительно против двухцикловой структуры. CPME и CED полагают, руководствуясь соображениями общественной безопасности, что для обладателей квалификации бакалавра нет никаких профессиональных функций. Точно так же Федерация ветеринаров Европы (FVE) не видит возможностей для бакалавров в своей области. В то же время FVE не отвергает двухцикловую структуру, аккредитуя и болонскую, и традиционную интегрированную модели. То же самое делает проект аккредитации инженерного образования, курируемый FEANI.

В архитектуре и фармации выход бакалавров на рынок труда не допускается большинством стран-членов ЕС. Доступ на рынок труда на уровне бакалавра имеется лишь в инженерной профессии. Однако даже здесь картина меняется от страны к стране: Германия является единственной страной-членом ЕС, внедрившей структуру бакалавр / магистр; Франция и Италии сохранили интегрированную степень; в других странах ситуация носит смешанный характер. Отчасти это связано с существованием трех преобладающих – и весьма различающихся – традиций инженерного образования: английской, французской и немецкой.

Важно отметить, что независимо от силы своего неприятия двухцикловой структуры степеней, профессиональные объединения настаивают на выполнении условий минимального обучения, установленных в Директиве. ACE, например, удовлетворен моделью, но опасаются, что модель 4 + 1 может оказаться уязвимой с точки зрения сокращения расходов.

За исключением двухцикловой структуры, профессиональные объединения поддерживают Болонский процесс во всех других отношениях. Их поддержка стимулирует инициативы, связанные с Болонским процессом. Например, в каждой профессиональной области, финансируемая ЕС тематическая сеть разрабатывает учебные программы на базе компетенций в рамках структуры бакалавр / магистр.

Перспектива поступления студентов, получивших степень бакалавра в одной стране, на магистерские программы в другой придала новый импульс обеспечению качества и аккредитации для конкретных профессиональных областей. Хотя не все профессиональные области занимаются обеспечением качества и аккредитацией на европейском уровне, в тех областях, где это делается, соответствующие агентства рассматривают возможность членства в Европейской сети обеспечения качества (ENQA). В целом, отношение регулируемых профессий к Болонскому процессу может эволюционировать за 2010–2012 годы, период, в течение которого действие Директивы 2005/36/ЕС будет официально пересмотрено.

Доля учебных заведений, заявивших о пересмотре своих программ по профессиональным дисциплинам в контексте Болонского процесса, существенно возросла, хотя и была достаточно высокой. На уровне дисциплин и на национальном уровне имеются многочисленные примеры надлежащей практики подготовки выпускников к миру труда и поддержки усилий вузов по улучшению диалога с промышленностью. Убедительные данные свидетельствуют о растущем многообразии предложений в рамках второго и третьего циклов. Это интересный контраст к озабоченности вузов по поводу того, что национальное законодательство оказывается более жестким, чем параметры Европейского пространства высшего образования. Выпускники первого цикла, сразу же поступающие на программы второго цикла, по-прежнему являются нормой.

Серьезные трудности возникают с достижением того, чтобы пересмотр программ осуществлялся вузами по всей Европе в рамках их внутренних процессов качества, и с привлечением работодателей к конструктивному диалогу, особенно в том, что касается принятия выпускников первого цикла на рынке труда. Последнее требует урегулирования существенных проблем с некоторыми профессиональными ассоциациями. На данном этапе невозможно составить более-менее ясное представление о перспективах выпускников болонского первого цикла, поскольку система отслеживания судьбы выпускников разных циклов пока отсутствует.

Принятие новой структуры степеней рынком труда

Трудоустраиваемость по-прежнему рассматривается как одна из основных целей Болонского процесса, о чем свидетельствуют ее многочисленные упоминания в коммюнике совещаний министров. Анализ ответов национальных конференций ректоров для *Тенденций 2010* также показывает, что большинство из них считает трудоустраиваемость важным аспектом реализации трехциклового системы. Вместе с тем, точное значение этого термина и приоритет, отдаваемый трудоустраиваемости или ее конкретным аспектам, варьируются в зависимости от действующих субъектов и национально-культурных контекстов.

Одной из основных целей введения трехциклового системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые будут приняты рынком труда. Тем не менее около 40% инспекционных посещений показали существенную озабоченность в отношении степени бакалавра. Степень магистра, в свою очередь, получает самое высокое одобрение студентов и работодателей. Вот несколько замечаний, касающихся трудоустройства выпускников на бакалаврском и магистерском уровнях:

- В ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок труда остается квалификация магистра. Хотя традиционно рынок труда выпускников является преимущественно национальным, рост глобализации и интернационализации, совместные степени и полные степени, получаемые за пределами страны, создают более глобальный рынок рабочих мест. Все это только в самом начале развития, однако, судя по инспекционным посещениям, наблюдается тенденция к усилению конкуренции за студентов дипломного уровня.

- В странах, где бакалавр является основной квалификацией, степень магистра становится дополнительным достоинством в резюме тех, кто уже находится на рынке труда: лучший пример – степень Мастера делового администрирования (МВА).

Следует подчеркнуть, что МСКО (Международная стандартная классификация образования) не разделяет бакалавров и магистров, из-за чего невозможен системный анализ таких аспектов, как соотношение студент / преподаватель или модели трудоустройства студентов-бакалавров и студентов-магистров. Независимо от МСКО, вузы должны систематически собирать и анализировать эти данные и использовать их для дальнейшего развития степеней.

В анкете *Тенденций 2010* для вузов было несколько вопросов о трудоустройстве: два из них касались степени участия работодателей в разработке учебных программ и отслеживания трудоустройства студентов. Эти вопросы позволяют получить косвенные оценки некоторых аспектов политики и практики вузов, направленной на обеспечение трудоустраиваемости выпускников.

Данные *Тенденций 2010* показывают уменьшение числа респондентов, заявивших о тесном взаимодействии с работодателями: 24%, по сравнению примерно с 30% в *Тенденциях III* и *Тенденциях V*. В то же время, хотя этот показатель и снизился, произошло соответствующее увеличение доли респондентов, сообщивших о периодическом привлечении профессиональных организаций и работодателей.

Эти изменения могут указывать на тот факт, что многие вузы на данный момент завершили пересмотр учебных программ и необходимость в постоянном привлечении работодателей отпала до новой перестройки. Отчеты о выездах на места показали, что в половине посещенных стран налажено активное сотрудничество между вузами, профессиональными ассоциациями и работодателями: от комплексного и стратегически-ориентированного в некоторых случаях до более узкого, предметно-ориентированного в других.

Систематическое отслеживание трудоустройства выпускников большинством вузов (63%) или на национальном уровне по-прежнему не осуществляется.

2.2.2. Бакалаврский уровень

Наиболее сложным аспектом трехциклового структуры для большинства вузов стало введение (или реформа) первого цикла, особенно в тех странах, где первая степень была очень длинной. В данном разделе рассматривается процесс реализации и принятия бакалавра как первой степени.

Реализация

Как упоминалось выше, лишь очень небольшое число (3%) учебных заведений не пересмотрело свои учебные программы в соответствии с новой структурой степеней. В то же время беспокойство вызывает тенденция некоторых стран и ряда вузов свести перестройку программ либо к простому сокращению продолжительности обучения, либо к попытке вписать прежний объем в более жесткие временные рамки. Хотя в анкете *Тенденций 2010* не было прямых вопросов об объеме работы и продолжительности, данные инспекционных посещений позволяют предположить, что практика сжатия 4 или даже 5 лет обучения в 3- или 4-годичную программу не является единичной. Эта проблема была поднята студентами в ходе дискуссий с исследователями проекта *Тенденции* во время инспекционных посещений. Озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе *Тенденции IV*: «Основное беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, без достаточного пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередки жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» (*Тенденции IV*: 13).

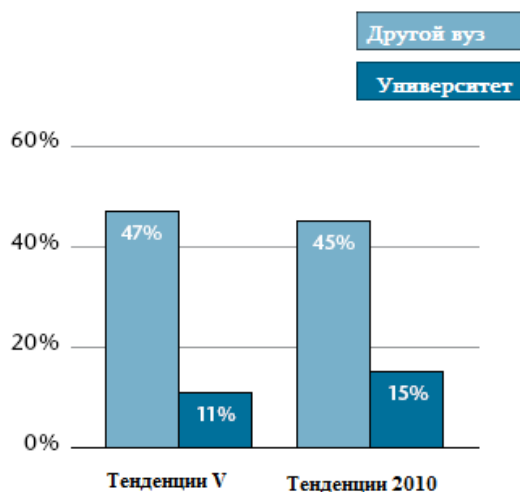
Некоторые страны, такие как Австрия, Германия и Португалия, сократившие продолжительность обучения на степень бакалавра до трех лет, озабочены тем, что теперь

очень сложно включить периоды мобильности и стажировки, а также обеспечить вовлеченность студентов. Эта проблема широко отражается во многих документах, относящихся к Болонскому процессу, и, вероятно, связана частично с ограничениями законодательной базы, а частично с тем, что учебные программы активно пересматривались, но не всегда с акцентом на обеспечение большей гибкости.

Принятие степени бакалавра рынком труда

Как было отмечено, одной из основных целей введения трехциклового системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые были бы приняты рынком труда. Первое условие для такого принятия состоит в том, что преподаватели, студенты и вузы понимают его значение и способны довести его до сведения потенциальных работодателей. Сопоставление данных из *Тенденций V* и *Тенденций 2010* показывает небольшой рост числа университетов, которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства (с 11% в *Тенденциях V* до 15% в *Тенденциях 2010*). При этом значительно больше вузов другого типа принимают квалификации первого цикла, хотя их число и снизилось с 47% в *Тенденциях V* до 45% в *Тенденциях 2010*. В этом небольшом снижении, находящемся в пределах погрешности, возможно, отражается тот факт, что все большему числу таких вузов сегодня разрешено предлагать обучение магистерского уровня.

Таблица 9. – Вопрос 32. Что, по вашим ожиданиям, будут делать ваши студенты после получения степени первого цикла (бакалаврской) (большинство отправится на рынок труда)?



Таким образом, у университетов есть нерешенные вопросы (в отличие от других типов вузов), касающиеся принятия выпускников первого цикла на рынке труда.

В ряде отчетов об инспекционных посещениях делается вывод, что в некоторых странах, преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла и в его принятии работодателями. Во многих случаях озабоченность носит почти

упреждающий характер: от работодателей не ожидают принятия степени бакалавра. В ряде отчетов о посещениях отмечается, что в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций. В отчетах также ставится вопрос: если высшие учебные заведения, будучи основными субъектами изменения, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того государственные органы не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственном секторе для выпускников первого цикла.

В нескольких странах лишь малая часть выпускников первого цикла сразу продолжает обучение на втором, хотя это не обязательно означает, что бакалавр принимается на рынке труда. Например, в Венгрии, национальными нормативными документами предусмотрено, что только 35% выпускников первого цикла могут перейти на второй, и студенты, имеющие степень бакалавра, выражают беспокойство по поводу своего будущего и возможностей найти подходящую работу.

В то же время инспекционные визиты выявили множество разнообразных подходов, используемых вузами в целях расширения признания бакалавра на рынке труда и для поддержки студентов в их карьерном развитии.

Вот некоторые примеры:

- Особое внимание на общие навыки на бакалаврском уровне в связи с тем, что результаты обучения определяются преподавателями в рамках определенной программы и в конкретном вузовском контексте.
- Создание среды, способствующей предпринимательству.
- Предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для использования при переработке учебных программ.
- Привлечение работодателей и внешних экспертов к пересмотру и перестройке учебных программ.
- Развитие служб организации и планирования карьеры и консультационная поддержка студентов.
- Отслеживание трудоустройства выпускников.

Отслеживание пути выпускников необходимо, чтобы оценить успех в осуществлении того, что в некоторых странах является радикальным изменением структур. Без этого очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось, и очень немногие вузы смогли проследить трудоустройство своих первых выпускников. Так, для *Тенденций 2010* удалось собрать только информацию, основанную на ожиданиях (см. Таблицу 9 выше),

главным образом, потому, что во многих странах выпускники-бакалавры лишь недавно вышли на рынок труда. Цифры – 37% вузов отслеживают всех недавних выпускников – практически совпадают с соответствующими цифрами в *Тенденциях V* и подтверждают вывод последних о том, что именно те вузы, которые ожидают выход на рынок труда большинства своих выпускников первого цикла, чаще всего обладают системами отслеживания.

2.2.3. Магистерский уровень

Для многих стран появление степени магистра стало важным нововведением в рамках Болонского процесса. Очевидно, что утвердилось восприятие магистра как степени, отдельной от степени бакалавра. Несмотря на достигнутый прогресс, следует ожидать дальнейших изменений.

Реализация

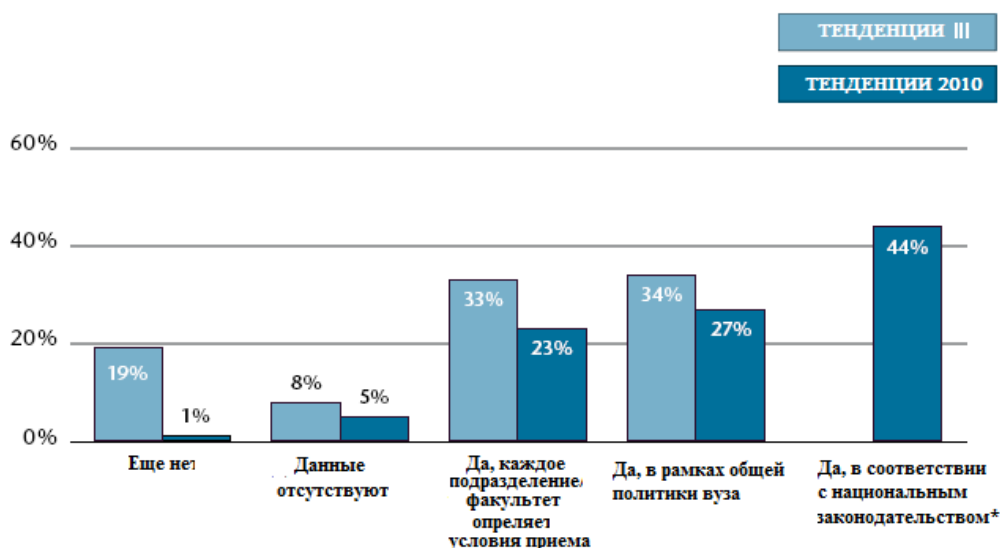
В недавнем исследовании EUA отмечается, что хотя степень магистра достаточно хорошо определена с точки зрения продолжительности и кредитных баллов, а уровень академических достижений описан с помощью установленных уровневых дескрипторов, «ее профиль остается непрозрачным из-за названий и номенклатуры, которые обычно вполне ясны на национальном уровне, однако часто непонятны за рубежом» (EUA 2009a). Исследование определяет несколько типов магистерских степеней и отмечает проблемы, порождаемые быстрым увеличением наименований:

- *Академическая степень магистра: используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.*
- *Продолжающая или последовательная степень магистра: магистерская подготовка продолжается сразу же или спустя короткое время после получения квалификация бакалавра и по той же дисциплине.*
- *«Конвертированная» степень магистра: магистерская подготовка осуществляется по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.*
- *Совместная степень магистра: степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.*
- *Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни: используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающей магистерской подготовки.*
- *Профессиональная степень магистра: используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени (EUA 2009a).*

Последние две степени – степень магистра в рамках образования в течение всей жизни и профессиональная степень магистра – легко воспринимаются как элементы образования в течение всей жизни. Характерной особенностью этих степеней магистра в некоторых странах является их расположение в отдельно финансируемых и отдельно управляемых академических подразделениях.

За последнее время значительное большинство учебных заведений Европы установило вступительные требования для магистерского уровня, что предусмотрено либо национальным законодательством (44%), либо политикой вуза (27%). Только в 1% вузов (по сравнению с 19% в *Тенденциях III*) этого еще не сделано.

Таблица 10. – Вопрос 15. В рамках структуры бакалавр / магистр установил ли ваш вуз вступительные требования для программ магистерского уровня?



* Этот вариант ответа имеется только в Тенденциях 2010

Как отмечалось выше, 77% вузов сообщают о пересмотре своих учебных программ в связи с Болонским процессом, особенно с точки зрения их адаптации к новой структуре степеней. Реформы носят самый широкий характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки:

- В худшем случае длинные интегрированные квалификации были разделены на составляющие бакалавр – магистр по схеме 3 +2 или 4 +1 без педагогических и почти без интеллектуальных инноваций, знаменующих переход.
- В лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения.

Характерные особенности студентоцентрированного обучения – работа в малых группах, различные модели оценивания, проблемное обучение, исследовательская деятельность и стажировки, не говоря уже о наличии физического пространства и доступности электронных учебных материалов – легче всего воплотить в жизнь с небольшими группами. Все это, однако, требует существенного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, развития учебных консультативных услуг и более универсальных информационных систем управления (см. Раздел 2.7). Как только студентоцентрированное обучение становится приоритетом и обеспечена модульность, когорты магистерского уровня больше не воспринимаются как однородные. Должны приниматься решения о том, что «необходимо», что необязательно, что можно вообще исключить и что именно нужно студентам для профессионального или личного развития.

Принятие степени магистра рынком труда

Очевидно, что вузы и студенты с большей готовностью восприняли степень магистра, чем степень бакалавра. В странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая трехцикловая структура еще должна твердо укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. В некоторых случаях, региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавров – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста.

По всей вероятности, продолжающая степень магистра будет сохранять доверие некоторых национальных систем и их участников (студентов, родителей, работодателей, политиков) в той мере, в какой государственное финансирование будет обеспечивать его доступность. Как эта ситуация будет развиваться в среднесрочной перспективе, сказать сложно. Если ничего не изменится, рынок труда, вероятно, будет и дальше игнорировать бакалавров. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался.

Квалификацию дополнительного образования MBA можно описать как «профессиональная». В то же время в ряде национальных бинарных систем термин «профессиональная» используется для обозначения степеней неуниверситетского сектора. Эти степени отличаются с точки зрения требований, содержания и результатов от степеней магистра, присуждаемых в университетском секторе. Как правило, они ориентированы на потребности национальных и региональных рынков труда. Степени магистра для целей повышения квалификации обладают высокой ценностью для трудоустройства, но, с точки зрения Болонского процесса, имеют ограниченную доступность. Решить эту проблему можно лишь путем реализации всесторонней концепции образования в течение всей жизни.

Если обучение магистерского уровня служит для целей повышения квалификации, разумно ожидать участия работодателей в проектировании курсов. Однако активная вовлеченность работодателей сегодня составляет 24%, что меньше, чем в *Тенденциях V* (29%) и в *Тенденциях III* (32%). Без дальнейшего анализа трудно определить причину этого снижения, но, как указывалось выше, возможно, больше нет острой необходимости в консультациях с работодателями, поскольку работа по перестройке учебных программ на данный момент считается завершенной.

2.2.4. Докторский уровень

Докторское образование как третий цикл официально стало частью Болонских дискуссий в 2003 году. За этим последовал проект Европейской ассоциации университетов, выявивший необходимость изменений в докторском образовании, и Болонский семинар в Зальцбурге (EUA, 2005), который определил общие принципы для этого уровня и результаты которого были включены в Бергенское Коммюнике 2005 года. Изменения на докторском уровне были самыми впечатляющими по своей глубине и темпам осуществления. Успех объясняется, скорее всего, массовым характером проводимых изменений. Дополнительной движущей силой стали растущее международное сотрудничество и повышенное внимание к начинающим исследователям и к их карьере в рамках Европейского исследовательского пространства.

Реализация

Европейская традиция докторского обучения – выполнение оригинального исследования под руководством одного профессора, без особого акцента на преподаваемые курсы – в последние годы все чаще вызывает сомнения. Широко обсуждавшаяся необходимость сделать обладателей докторской степени более конкурентоспособными на международном уровне привела в некоторых странах к десятилетию успешных экспериментов с созданием и финансированием структурированных программ и аспирантур или научно-исследовательских школ. После широкого распространения и обсуждения в академическом сообществе Зальцбургских принципов (EUA 2005) EUA осуществила второй проект по докторскому образованию, в котором были намечены дополнительные цели и шаги. Проект был выполнен в рамках Болонского процесса и представлен на Лондонской встрече министров в 2007 году.

Изменения в докторском образовании за последние несколько лет были направлены на введение докторских программ на институциональном уровне путем:

- создания структур, таких как докторантуры, аспирантуры или научно-исследовательские школы, в целях обеспечения динамичной исследовательской среды и выработки надежных стандартов качества научного руководства и поддержки;

- введения большего числа преподаваемых курсов и элементов обучения (в некоторых случаях с назначением кредитов) для расширения перспектив и профиля компетенций докторантов, включая, например, освоение переносимых навыков с сохранением активной роли наставника.

Все большее число учебных заведений предлагают дополнительные преподаваемые курсы (49% – *Тенденции V*; 72% – *Тенденции 2010*) и структурированные докторские программы на вузовском уровне. Доклад *Тенденции V* уже показал заметную тенденцию к организации новых структур, таких как докторантуры/аспирантуры/научно-исследовательские школы и других структурированных программ с целью создания более стимулирующей исследовательской среды, содействия совместным усилиям в различных предметных областях, обеспечения критической массы участия и расширения возможностей для взаимодействия между вузами и международного сотрудничества. Эти структуры также предоставляют ясную и видимую «опору» для связи с промышленностью, бизнесом или государственной службой. Данная тенденция сохраняется: сегодня 49% вузов (по сравнению с 29% в *Тенденциях V*) имеют докторские школы, в которых обучаются только докторанты, в 16% вузов докторские школы обучают и студентов-магистров, и студентов-докторантов.

Создание докторских школ поднимает вопросы об организации прозрачных процессов приема, оценивания диссертации, отслеживания показателей завершения докторского образования. В частности, переход от традиционных, прямых отношений ученик-руководитель к контрактному соглашению между докторантом, руководителем (руководителями) и учебным заведением заставил задуматься о путях повышения и обеспечения стандартов научного руководства, например, путем развития профессиональной подготовки руководителей. Такая подготовка предлагается во многих университетах и считается одним из ключевых элементов профиля вуза и его международной конкурентоспособности.

Принятие докторских степеней (неакадемическим рынком труда)

Есть общее мнение, что оригинальное исследование должно оставаться основным компонентом всех докторских степеней. В тоже время все шире признается необходимость освоения всеми докторантами переносимых навыков. Задача состоит в том, чтобы повысить осведомленность среди докторантов о необходимости выявления и совершенствования освоенных ими навыков – как средства улучшения их перспектив трудоустройства и развития карьеры внутри и за пределами академической сферы. Если неакадемический рынок труда становится целью все большего числа докторантов, достаточны ли имеющиеся у них общие навыки, чтобы оправдать ожидания работодателей? Несмотря на то, что в этом направлении достигнут значительный прогресс, предстоит сделать еще многое, чтобы включить развитие переносимых навыков в докторское обучение.

В заключении к проекту EUA «DOC-CAREERS» отмечается: *Основная возможность трудоустройства обладателей докторской степени в неакадемической среде вытекает из навыков, которые они получили, обучаясь проведению исследований. Работодатели высоко ценят уровень научных и технических знаний, которыми обладают доктора из европейских университетов, в том числе формальный подход к научно обоснованным аргументам, их аналитические способности, умение интегрировать знания из разных источников и способность работать на границах знания (EUA 2009d: 103).*

В докладе также отмечается, что компании, не ориентированные на исследования, как правило, осуществляют набор на магистерском уровне. Это означает, что «преимущества докторской степени не считаются привлекательными для карьеры, не предусматривающей формального исследовательского компонента» (EUA 2009d: 103). Тем не менее, по оценкам, около 50% нынешних обладателей степени доктора работают вне академических кругов, в государственном и частном секторах, занимая как исследовательские, так и не исследовательские должности, и маловероятно, что эта цифра будет уменьшаться.

Кроме того, появляются новые формы докторских степеней, такие как промышленная докторская степень и профессиональная докторская степень. Эти степени позволяют тем, кто работает по некоторой профессии, проходить докторское обучение в своей профессиональной области. В проекте «DOC-CAREERS» делается вывод, что «совместные докторские программы, обеспечивающие соприкосновение с неуниверситетской средой, являются прекрасным способом улучшить способность докторантов связывать абстрактное мышление с практическим применением и наоборот, как это требуется для развития новых знаний, продуктов или услуг» (EUA 2009d: 103). В этих новых формах докторского образования основным компонентом остается оригинальное исследование.

2.2.5 Будущие проблемы

Достигнут значительный прогресс в реализации трехциклового структуры степеней. Реформы на докторском уровне особенно активно инициировались, разрабатывались и продвигались усилиями самого этого сектора.

Картина степеней в Европе, однако, остается очень сложной. Руководители учебных заведений прилагают усилия, чтобы в рамках своих вузов как-то справиться с этой проблемой. Действительно, быстрый рост числа магистерских степеней в целом (независимо от типа) вызывает озабоченность многих учебных заведений и с академической, и с финансовой точки зрения. Их различные наименования и цели необходимо сделать понятными с помощью результатов обучения. Все магистерские программы, предлагаемые вузом, должны отвечать его профилю и потребностям сообщества учащихся, которому он хочет служить. В долгосрочной перспективе решить проблему сложности будет легче, поскольку признание бакалаврского уровня станет более широким. Это повлияет на то, как

воспринимается и понимается магистерский уровень, в результате чего «увеличится само-бытность квалификации магистра» (EUA 2009г: 6).

Есть много примеров (хотя и несистематических), что там, где предполагается переход всех студентов на второй цикл, высокоуровневые навыки исследования в первом цикле традиционно не развиваются. Это ставит под вопрос трудоустраиваемость бакалавров в наукоемкой рабочей среде и возможность получения магистерских и докторских степеней, ориентированных на исследования.

Признание степени бакалавра в качестве точки входа на рынок труда остается проблематичным, особенно в тех странах, где были приняты очень продолжительные первые степени и где короткая степень бакалавра является культурным шоком для системы. Пока еще слишком рано судить, о чем именно свидетельствуют собранные ограниченные данные: о новых тенденциях или об экономической конъюнктуре, связанной с текущим финансовым кризисом. Трудно также оценить, как работодатели воспринимают болонских выпускников, поскольку первые когорты только сейчас начинают покидать систему высшего образования, а эффективное отслеживание выпускников во многих странах не проводится. В этом контексте важно напомнить, что уровень 5 МСКО не разделяет бакалавров и магистров, что препятствует подробному статистическому анализу моделей трудоустройства.

Учитывая значительные изменения, связанные с новой структурой степеней, для улучшения ее признания необходимо совершенствовать взаимодействие со всеми заинтересованными сторонами. Национальные органы и руководители высших учебных заведений могут осуществить некоторые шаги в этом направлении.

С точки зрения учебных заведений:

Учебные заведения должны развивать службы профориентации для выпускников первого цикла и более гибкие учебные программы, предусматривающие включение в учебный план периодов стажировок или международной мобильности. Вузам необходимо разработать системы отслеживания выпускников на всех уровнях и сотрудничать с работодателями для лучшего понимания потребностей рынка труда.

Необходимо убедить академический персонал в ценности степеней первого цикла для его эффективного взаимодействия с работодателями. Это предполагает понимание того, что трудоустраиваемость зависит от знаний, компетенций, навыков и способностей. Она также зависит от экономики и условий деятельности на рынке труда, среди которых, согласно докладу Евростат / Eurostudent Левенскому совещанию, важную роль играют возраст, пол, дисциплина и время окончания. Многие из ответов на вопросы о трудоустраиваемости поэтому отражают изменившееся отношение к образованию в течение всей жизни и факторы обеспечения справедливости.

Продвижение от бакалаврского уровня к магистерскому и докторскому должно быть гибким и представлять собой непрерывный процесс, даже если студенты будут иметь возможность прекращать и возобновлять обучение в любой момент. В то же время каждый уровень должен сохранить свою отличительность и особые преимущества. Первые два уровня следует также рассматривать с точки зрения тех, кто будет продолжать образование на докторском уровне.

Необходимо поддерживать разнообразие предоставляемого магистерского образования как путь удовлетворения различных потребностей, но при условии, что цели каждой магистерской степени четко определены и сообщены.

С точки зрения политики:

Как основные работодатели, государственные власти могут и должны принять меры по признанию и «узакониванию» квалификаций первого цикла. Эта проблема отмечалась во всех докладах *Тенденции*, и нет никаких признаков улучшения ситуации. Государственные власти должны в срочном порядке пересмотреть свою политику и практику занятости с тем, чтобы обеспечить возможность трудоустройства в государственном секторе для выпускников первого цикла.

Каждая страна должна найти соответствующий баланс между выпускниками первого цикла, непосредственно выходящими на рынок труда, и теми из них, кто продолжает обучение на втором цикле. Баланс, достигаемый в каждом случае, будет определяться национальными условиями – экономическими, культурными, демографическими и политическими. Очень важно, однако, не ставить под угрозу перспективы карьерного роста для получающих степени первого цикла, вводя чрезмерные ограничения при приеме на второй цикл в период, когда степени первого цикла еще не утвердились на рынке труда.

2.3. Построение гибких учебных программ: инструменты для реализации в учебных заведениях

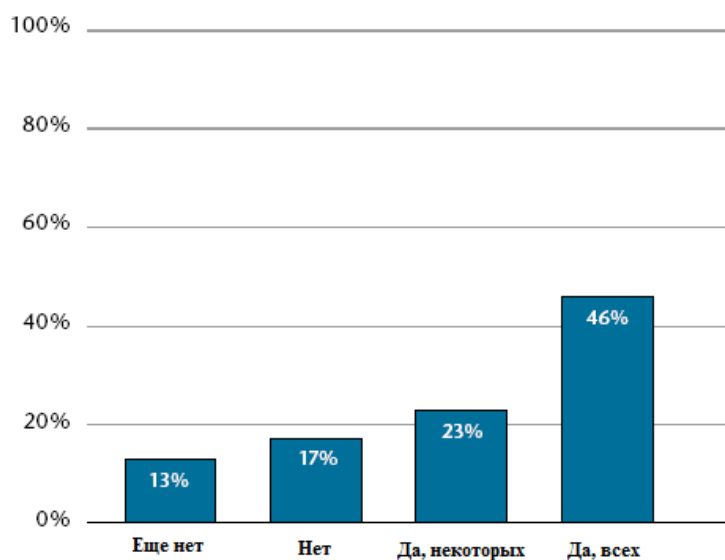
Как отмечалось выше, реализация концепции студентоцентрированного обучения облегчается, если введена модульность и определены результаты обучения, которые отображены в баллах ECTS, описаниях курсов, в профилях программ, а также в Приложении к диплому. В следующем разделе рассматриваются болонские инструменты, которые должны быть реализованы учебными заведениями: модуляризация, результаты обучения, ECTS и Приложение к диплому. Эти инструменты должны быть связаны с национальными контрольными точками, которым посвящен раздел 2.4.

2.3.1. Модуляризация и результаты обучения

На вопрос, изменили ли они организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей, 46% вузов-

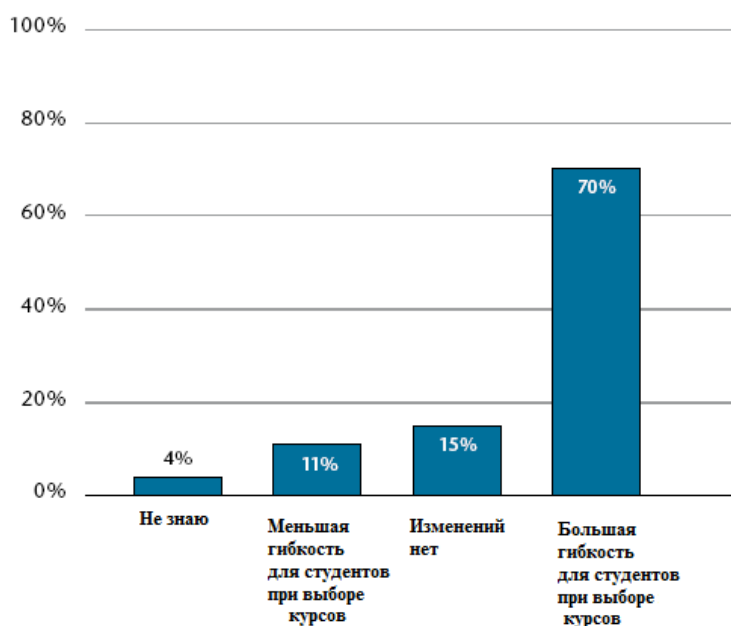
респондентов ответили, что изменения коснулись организации всех учебных программ; 23% заявили, что были изменены некоторые программы, и только 17% сообщили, что не сделали этого и не считают необходимым делать.

Таблица 11. – Вопрос 18а. Изменили ли вы организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей?



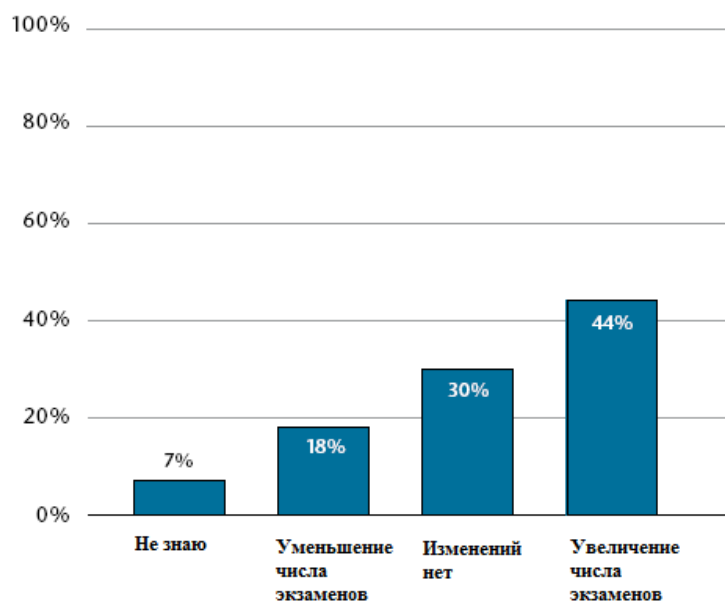
Вузы, в которых разработка программ базируется на учебных единицах или модулях, должны были ответить на вопрос, привело ли это к большей гибкости выбора для студентов: 70% вузов ответило, что модуляризация увеличила гибкость выбора у студентов, способствуя созданию гибких и прозрачных путей обучения.

Таблица 12. – Вопрос 18б. Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?



Ответы на вопрос о влиянии модульности на число экзаменов менее оптимистичны: 44% вузов, где введена модульная система, сообщают, что число экзаменов выросло. Это свидетельствует о нередком отсутствии последовательного подхода к введению модульности и о необходимости дальнейшего развития студенто-центрированного метода.

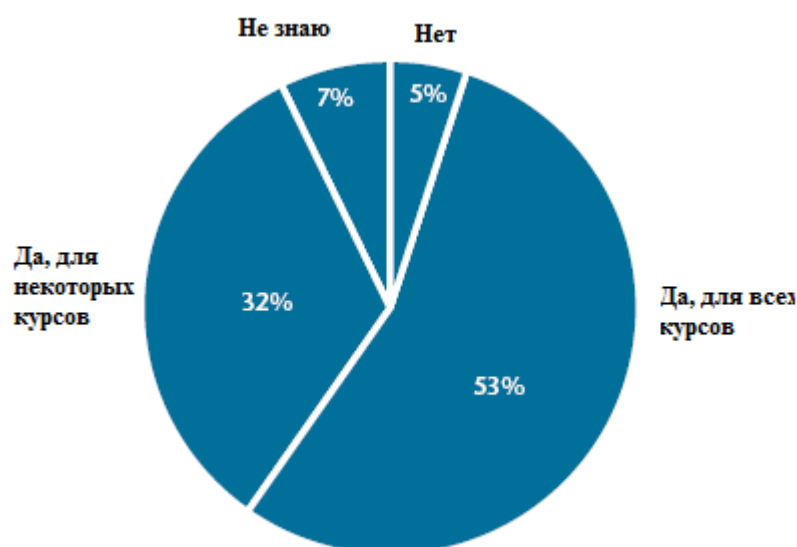
Таблица 13. – Вопрос 18с. Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?



Доклад *Тенденции V* показал, что учебные заведения постепенно переходят от системы, центрированной на преподавателе, к студентоцентрированной концепции высшего образования. В нем отмечалось, что «понимание и использование подхода, основанного на результатах обучения, остается одной из ключевых среднесрочных задач» (*Тенденции V*: 8). В предыдущих докладах Тенденции не приводились сведения, касающиеся разработки результатов обучения. Данные же *Тенденций 2010* говорят об определенном прогрессе в этой области.

Студентоцентрированное обучение многогранно и основывается на комбинации нескольких болонских инструментов, поэтому его невозможно оценить напрямую с помощью данных анкетного опроса. Тем не менее получить представление о прогрессе в введении студентоцентрированного подхода к преподаванию, обучению и оцениванию можно из ответов на вопросы, о модуляризации и результатах обучения, а также из отчетов об инспекционных посещениях. Согласно полученным данным, две трети вузов ввели модульность и результаты обучения. Речь идет, как правило, об очень небольших системах высшего образования, насчитывающих от одного до десяти вузов.

Таблица 14. – Вопрос 19. Были ли разработаны результаты обучения?



В предыдущих исследованиях *Тенденции* не задавался вопрос о степени модуляризации или об использовании результатов обучения, и поэтому никакие исторические сопоставления невозможны. Разнообразные источники данных, на которые опирался доклад *Тенденции 2010*, позволили получить некоторое представление о том, в какой степени студентоцентрированные аспекты разработаны и используются вузами. Национальные конференции ректоров занимают все более инициативную позицию в поддержке усилий вузов по осуществлению различных аспектов студентоцентрированного обучения и – более широко – в координировании или, по крайней мере, в мониторинге реализации Болонского процесса.

2.3.2. Новые методы преподавания

Изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания. Инспекционные посещения *Тенденций 2010* показали, что некоторые учебные заведения начали поддерживать развитие педагогических навыков и реформирование учебных программ, но эти изменения связаны с многочисленными проблемами.

Положительная сторона: исследователи проекта *Тенденции* сообщили об использовании финансовых стимулов для инновационного преподавания и создания курсов для преподавателей. Один из посещенных университетов в 2005 году запустил пилотный проект по разработке новых методов преподавания и вложил средства в переоборудование больших аудиторий в небольшие помещения, более подходящие для групповой работы и семинаров, а также в финансирование новых должностей для факультетских координаторов и педагогической подготовки преподавателей.

Проведение необходимых изменений, однако, было непростым по ряду причин и, прежде всего, из-за нормативно-правовых ограничений, касающихся, например, таких аспектов, как:

- нагрузка преподавателей: в некоторых странах она достаточно велика. Переход к студентоцентрированному обучению предполагает творческий подход к преподаванию и, следовательно, еще большие затраты времени на разработку новых методов педагогической деятельности. Учебные заведения должны найти способы стимулировать академический персонал в проектировании, оценке и, если необходимо, в перестройке их модулей, а также в том, чтобы брать на себя другие роли, отличные от роли авторитетных преподавателей.

- продвижение сотрудников: преобладающей практикой является большее поощрение эффективности исследований, а не времени, вкладываемого в улучшение качества преподавания. В зависимости от характера контрактов, требования, предъявляемые к более молодым научным работникам, часто усложняются, поскольку помимо своей основной исследовательской деятельности, они нередко должны вести обширную преподавательскую работу, проходить дидактическую подготовку, сотрудничать в своей области и регулярно публиковаться.

- типы экзаменов: в контексте педагогических инноваций экзамены должны быть пересмотрены. Однако национальные правовые положения в некоторых странах ограничивают возможности вузов адаптировать экзамены к новой среде обучения.

- вычисление кредитов *ECTS*: если кредиты *ECTS* рассчитываются на основе контактных часов – что противоречит основной идее *ECTS* как системы на основе учебной нагрузки, но остается частой практикой в некоторых странах – это может стать тормозом для инновационных методов обучения, таких как групповая работа или проектное обучение.

Кроме того, для студентов и сотрудников существуют проблемы изменения культуры и адаптации:

- Студенты и преподаватели должны стать более активными и по-другому участвовать в учебном процессе – вызов формальным и иерархическим культурам или культурам с недостаточными традициями интерактивного обучения на уровне средней школы.

- Новые методы преподавания придают иной характер работе студентов и должны отражать изменения студенческого контингента – прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования.

- Академический персонал в некоторых странах должен научиться работать как часть педагогических команд. Это является проблемой для тех культур, где преподаватели

несут личную ответственность за то, как они учат, без какой-либо координации своей деятельности на уровне программ.

- Большой средний возраст профессорско-преподавательского состава может быть препятствием на пути перемен. Молодые сотрудники, в целом, более восприимчивы к новым методам и идеям. В некоторых случаях, однако, это приводит к передаче значительной доли ответственности молодым сотрудникам, в то время как старшие сотрудники отдаляются от студентов.

Наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов.

2.3.3 ECTS

Сегодня ECTS является неотъемлемой частью структуры учебных программ. Следует, однако, напомнить, что эта европейская система кредитов была разработана задолго до Болонской декларации, а именно в 1988 году в рамках программы обмена ERASMUS для облегчения признания периодов обучения за рубежом. Кроме того, многие страны имеют долгую историю использования кредитов, например, страны Балтии, Венгрия, Ирландия, страны Северной Европы, Великобритания и Турция.

Только с началом болонских реформ ECTS получила дальнейшее развитие как система накопления кредитов на национальном уровне и постепенно превратилась в общую систему кредитов Европейского пространства высшего образования. Страны, использовавшие кредиты до болонских реформ, пересмотрели или адаптировали свои национальные кредитные системы, сделав их совместимыми с ECTS. Многие из них сохраняют свои национальные или вузовские правила и руководства по использованию ECTS, более подробные и оперативные, чем предложенные для ЕПВО.

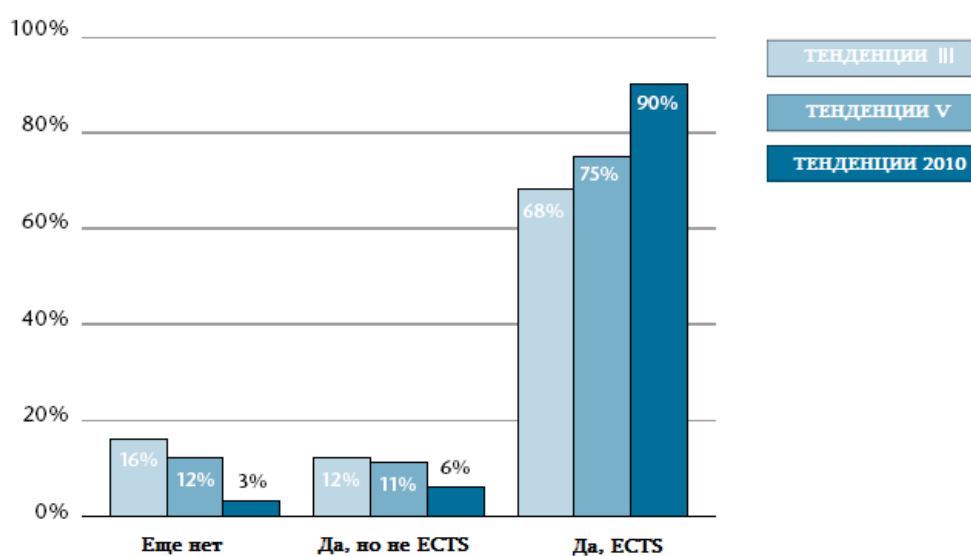
Данные исследования *Тенденции 2010* показывают, что внедрение ECTS в европейских вузах продолжается, но не все они ввели ECTS в том виде, как она задумывалась, то есть как систему для переноса и накопления кредитов на вузовском и национальном уровнях. 88% учебных заведений сообщили об использовании ECTS для накопления кредитов во всех бакалаврских и магистерских программах, что является существенным увеличением по сравнению с *Тенденциями V* (66%). ECTS для переноса кредитов используют 90% вузов (75% в *Тенденциях V*). Число тех, кто пользуется отличной от ECTS кредитной системой, продолжает снижаться.

Учитывая эту сложную картину, анкета *Тенденций 2010*, так же как и анкета *Тенденций V*, разграничивает функцию переноса и функцию накопления кредитов

Перенос кредитов

Приводимые ниже таблица и карты показывают прогресс, достигнутый со времени доклада *Тенденции III* (2003) в использования ECTS для переноса кредитов. В таблице приведены ответы вузов, а на картах эти ответы обобщаются на национальном уровне.

Таблица 15. – Вопрос 21. Имеет ли ваше учебное заведение систему переноса кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

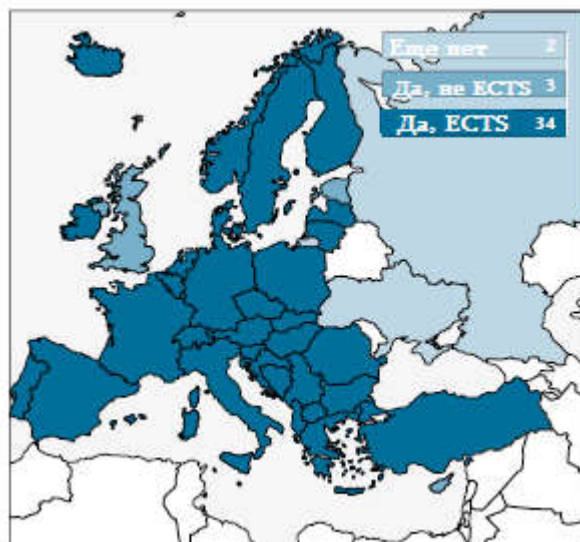
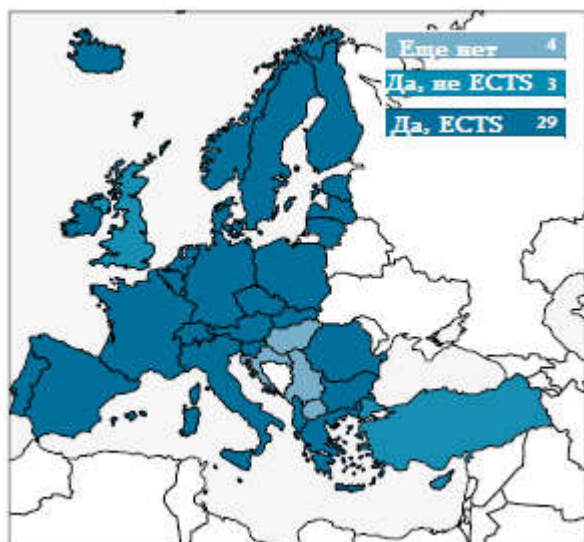


Карта 5 – Тенденции III (2003)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов

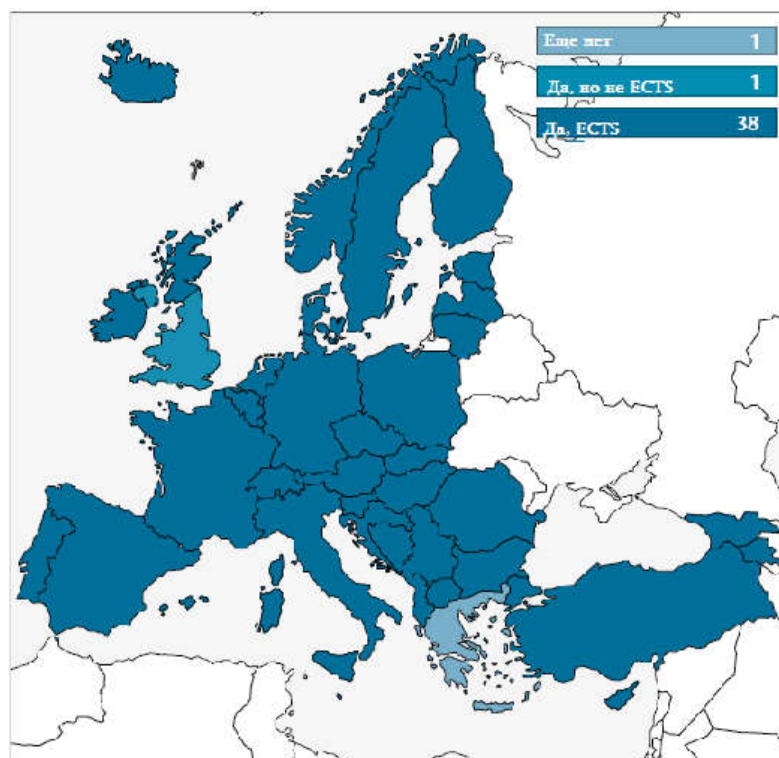
Карта 6 – Тенденции V (2007)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов



Карта 7 – Тенденции 2010 (2010)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов

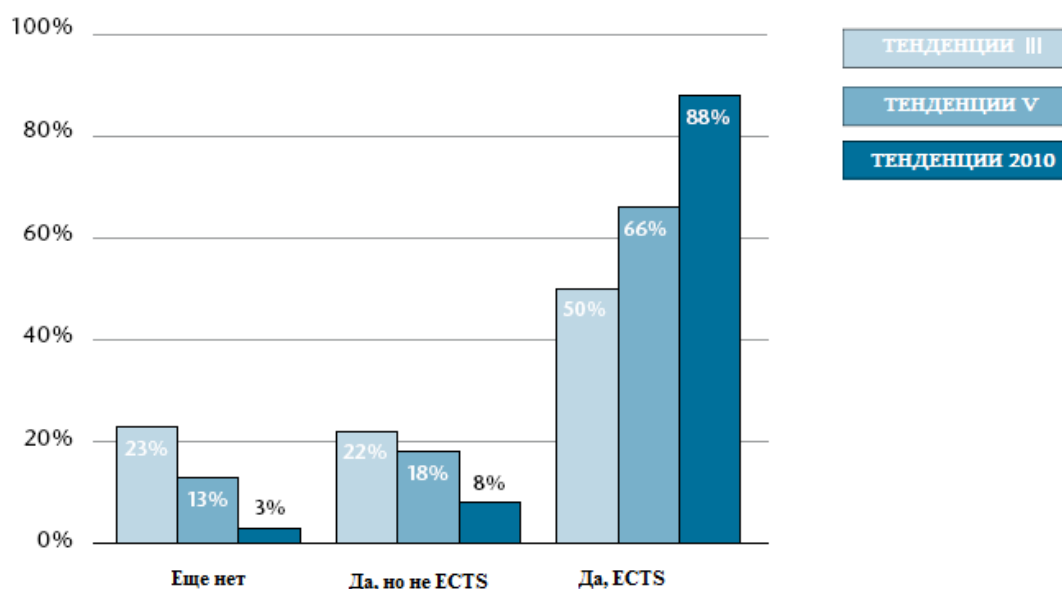


Большинство учебных заведений в 38 системах высшего образования сообщают об использовании кредитной системы ECTS, в одной системе высшего образования разработана система, совместимая с ECTS. В Греции (обозначение на карте «еще нет») Законом 3374/2005 введена кредитная система, совместимая с ECTS, хотя инспекционное посещение (правда, только одно) показало, что национальная кредитная система и ECTS считаются различными, но на самом деле идентичны.

Накопление кредитов

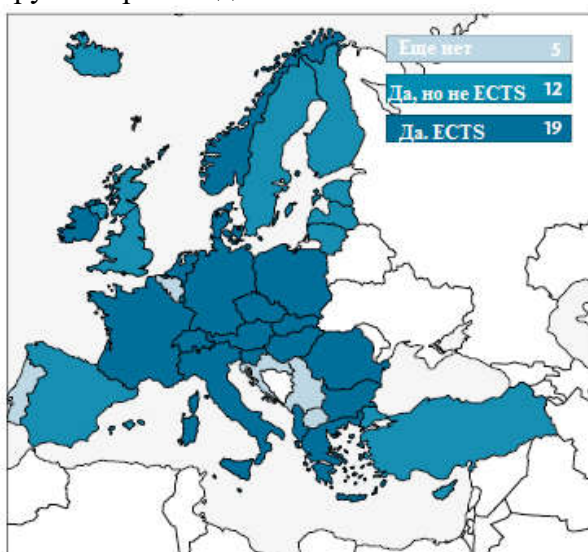
Как упоминалось выше, 88% вузов заявили об использовании ECTS для накопления кредитов (см. Таблицу 16). На картах эти ответы обобщаются на национальном уровне для оценки прогресса, достигнутого после публикации доклада *Тенденции III* (2003).

Таблица 16. – Вопрос 20. Использует ли ваше учебное заведение систему накопления кредитов для бакалаврских и магистерских программ?



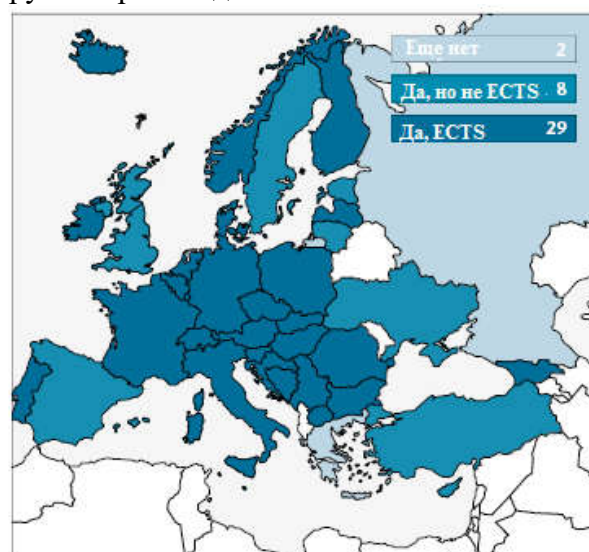
Карта 8 – Тенденции III (2003)

Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



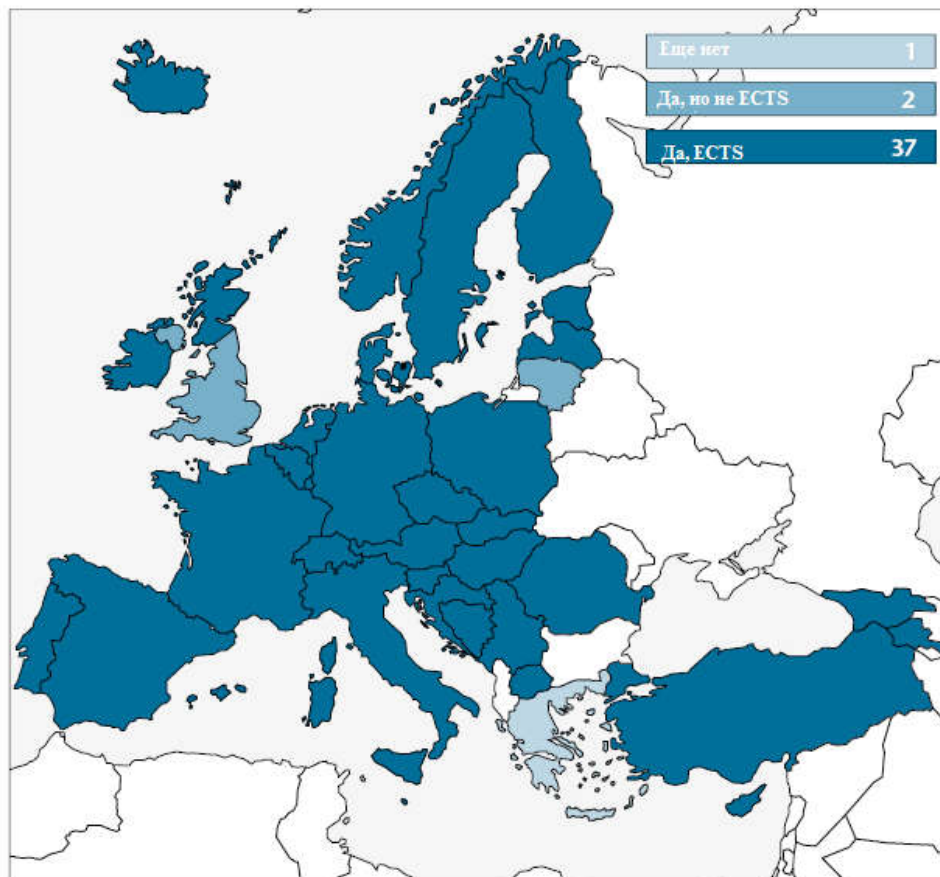
Карта 9 – Тенденции V (2007)

Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



Карта 10 – Тенденции 2010 (2010)

Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



Анализ результатов по странам показывает, что в 37 странах большинство вузов сообщает об использовании ECTS для накопления кредитов, и только в Англии, Уэльсе, Северной Ирландии и Литве абсолютное большинство респондентов используют другую систему переноса кредитов. Это, правда, может быть вопросом интерпретации, поскольку единственная система, совместимая с ECTS, была недавно принята в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (UK-EWNI), хотя ее применение является добровольным.

Различающееся применение ECTS

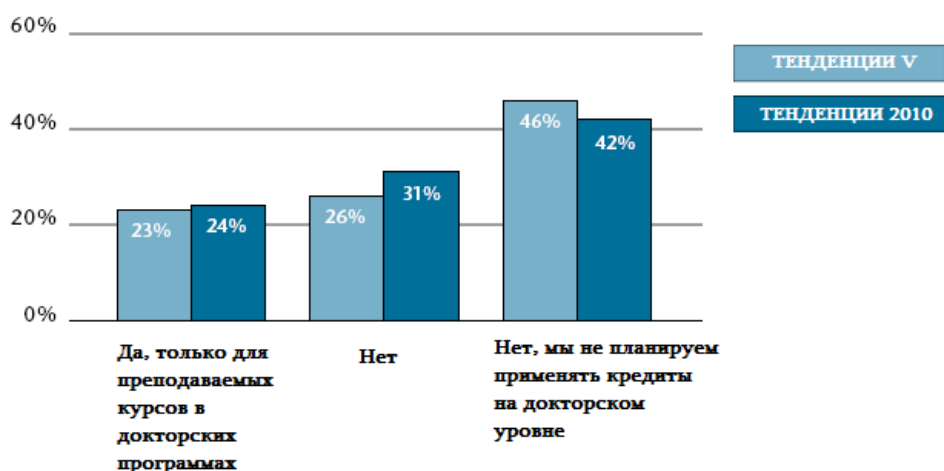
Несмотря на эти достижения, наиболее частые замечания в адрес ECTS, высказываемые в ходе инспекционных посещений (и в предыдущих докладах *Тенденции*), то, что ее применение в разных странах очень различается, что во многих случаях ее реализация является поверхностной или несовместимой между подразделениями одного вуза либо между вузами одной страны. Эти проблемы перекликаются с выводами относительно других связанных с Болонским процессом документов.

Отчеты об инспекционных посещениях семи стран (Австрия, Венгрия, Германия, Греция, Италия, Латвия и Польша) говорят о том, что учебная нагрузка для ECTS по-прежнему в значительной степени определяется контактными часами. Австрия, Германия, Греция и Италия также выразили озабоченность тем, что нагрузка должным образом не оценивается или не рассчитывается. Есть очень немного подтверждений того, что результаты обучения связываются с кредитами ECTS, хотя примеры этого все-таки имеются. Несмотря на некоторые положительные ответы вузов в анкете, выезды на места показали, что в описания курсов и модулей не включаются установленные результаты обучения и расчетное время для их достижения. Остается некоторое непонимание результатов обучения в связи с использованием ECTS. Так, например, сам термин «результаты обучения» иногда интерпретируется как отметки / баллы / зачеты, полученные студентами.

Уже в 2007 году в *Тенденциях V* ставился вопрос о степени реализации накопления кредитов и, в частности, о том, насколько программы были реструктурированы в единицы или модули при введении ECTS. Смысл накопления кредитов – предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличные от традиционных экзаменов формы оценивания, чтобы набрать кредиты, необходимые для получения степени. Как было показано в предыдущем разделе, только 46% респондентов исследовании *Тенденции* обеспечили модульную организацию всех учебных программ (и еще 23% – некоторых учебных программ), что может быть причиной трудностей с использованием ECTS как накопительной системы.

Применение ECTS на докторском уровне вызывает споры. Этот уровень не предусматривает Структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования 2005 года нормируемое количество кредитов. Некоторые учебные заведения пользуются кредитами, особенно для преподаваемых курсов или при освоении переносимых навыков. Многие, однако, возражают против использования кредитов в третьем цикле, поскольку основу докторского обучения составляет оригинальное исследование, которое, по широко распространенному мнению, не может быть измерено в кредитах. В анкете *Тенденции III* 47% респондентов ответили, что ECTS «не применимо» на докторском уровне, а в *Тенденциях V* 46% заявили о том, что не намерены использовать кредиты на этом уровне. В *Тенденциях 2010* эта доля снизилась до 42%, а число учреждений, использующих ECTS только для преподаваемых курсов, практически не изменилось (23% в *Тенденциях V* и 24% в *Тенденциях 2010*). На данный момент трудно оценить, сохранится ли стремление использовать ECTS на докторском уровне, поскольку разница между данными *Тенденций V* и данными *Тенденций 2010* составляет лишь около 5%, или находится в пределах погрешности.

Таблица 17. – Вопрос 22. Если ваше учебное заведение имеет кредитную систему, применяется ли она также и на докторском уровне?



За исключением докторского уровня, ширится распространение ECTS как европейской кредитной системы, хотя это не единственная кредитная система, которая используется в странах-участницах Болонского процесса. В то же время сохраняются серьезные проблемы, особенно в том, что касается надлежащей увязки кредитов с результатами обучения. Кроме того, значительные трудности связаны с признанием кредитов «домашним» вузом после завершения студентом периода обучения в другом учебном заведении, что препятствует мобильности и расширению сотрудничества в Европе.

2.3.4. Приложение к диплому

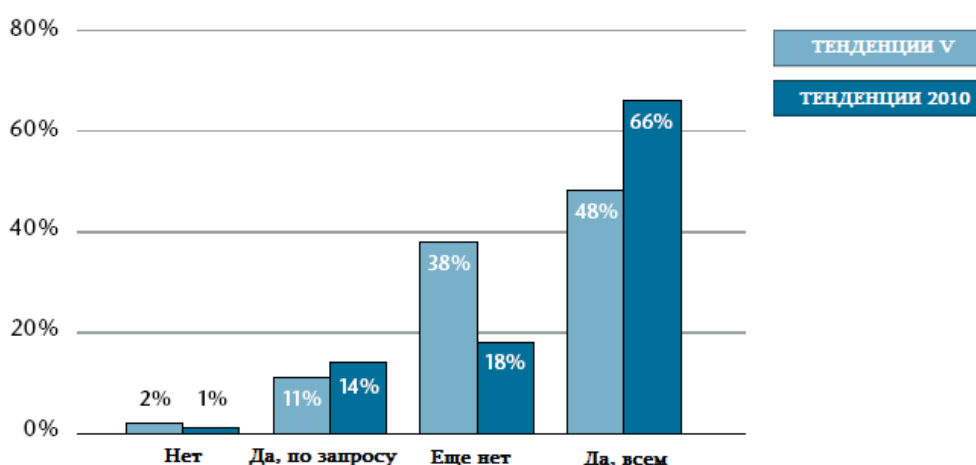
Приложение к диплому было разработано Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО / CEPES в 1997-98 гг. с целью облегчения мобильности путем признания (ЕС 2009d). В 2007 году появились методические рекомендации, включающие разработку результатов обучения и квалификационные структуры (UNESCO/CEPES & Council of Europe 2007).

Недавний совместный проект ENIC / NARIC и ENQA дает представление о возможностях Приложения к диплому, сравнивая 26 образцов из 22 стран. В отчете по проекту делается вывод, что представленные Приложения к диплому существенно различаются по «содержанию, структуре и компоновке», чем ухудшается применимость и качество этого документа. Кроме того «некоторые Приложения к диплому, по-видимому, предназначены только для внутреннего использования... Информация иногда предоставляется только с применением национальных терминов или даже национальных сокращений, что никак не помогает иностранному читателю» (Aelterman и др. 2008: 12).

66% вузов-респондентов анкеты *Тенденций 2010* подтвердили, что Приложение к диплому получают все выпускники, 14% выдают его по запросу и 18% планируют использовать Приложение к диплому в будущем. Не собираются вводить Приложение к диплому 10 вузов-респондентов, т.е. примерно 1% из 821 учебного заведения, ответившего на анкету. Имеет место небольшой рост по сравнению с *Тенденциями V*, но данные инспекционных посещений показывают, что Приложения к диплому пока не реализовало своего реального потенциала и воспринимается как административный инструмент, далекий от научных и академических проблем.

На впервые введенный в *Тенденциях 2010* вопрос, выдается ли Приложение к диплому бесплатно, утвердительно ответил 91% из выдающих его респондентов.

Таблица 18. – Вопрос 29. Выдает ли ваше учебное заведение Приложение к диплому студентам-выпускникам?



В *Тенденциях V* сделано предложение, что Приложение к диплому воспринимается как инструмент, ценный для международной мобильности и международного рынка труда, но менее актуальный на местном уровне. Именно этим объясняется, что 62% вузов, которые служат, прежде всего, европейскому сообществу, выдают Приложение к диплому всем выпускникам, тогда как для вузов, обслуживающих региональные сообщества, эта цифра составляет только 41%. Результаты исследования *Тенденции 2010* не поддерживают этот аргумент. Очевидно, что вузы с европейской ориентацией, вероятнее всего, выдают Приложения к диплому. В то же самое время, хотя выдача Приложений к диплому вузами с региональным фокусом существенно возросла, меньше всего их выдается учебными заведениями с международной ориентацией (что отмечалось и в *Тенденциях V*).

На сегодняшний день есть мало подтверждений того, что Приложение к диплому существенно влияет на положение выпускников на рынке труда. Данные инспекционных посещений в рамках проекта EUA по магистерским степеням (EUA 2009г) показывают, что в Германии, Польше, Испании и Швеции Приложение к диплому либо неизвестно работодателям, либо не используется ими. Лишь в Польше высказывалось предположение, что оно может приобрести актуальность.

Использование Приложения к диплому растет, и сравнение с данными *Тенденций V* подтверждает это. Очевидно, однако, что его реализация не является всеобщей и полной. Хотя две трети вузов-респондентов заявляют о выдаче Приложения к диплому всем выпускникам, за этой цифрой скрывается существенное различие в степени его реализованности.

2.3.5. Признание предшествующего обучения (ППО)

Последние годы особое внимание в Болонском процессе уделяется расширению участия в высшем образовании и предоставлению образования в течение всей жизни. В этих условиях признание предшествующего обучения приобретает все большее значение и упрощается, благодаря введению четкого определения результатов обучения, модуляризации и созданию квалификационных структур. Расширение студенческого контингента стало одним из ключевых стратегических вопросов (см. Раздел 2.5). Перед вузами стоит задача развития и совершенствования систем объективной оценки и подтверждения форм предшествующего обучения, идет ли речь о нетрадиционных студентах или об иностранных студентах, желающих продолжить свой образовательный опыт.

Когда в Бергене (в 2005) признание предшествующего обучения вводилось в Болонский процесс, оно понималось очень широко: от аккредитации предшествующего обучения (APL), предшествующего сертифицированного обучения (APCL), предшествующего эмпирического обучения (APEL) и обучения на рабочем месте (WBL) до нынешнего понимания, которое заключается в том, чтобы иметь возможность признавать предшествующее обучение в любом виде и форме, которое оно принимает, как:

- путь к поступлению в высшую школу;
- элементы программы высшего образования или как;
- признание в качестве эквивалента полной степени.

Во многих странах признание предшествующего обучения осуществляется десятилетиями для улучшения доступа к высшему образованию. Однако необходимы новые методы и подходы, когда речь идет о признании формального, неформального и неофициального (информального) предшествующего обучения как части учебной программы

или для подтверждения опыта, который можно квалифицировать как полный курс на степень.

Данные *Тенденций 2010* показывают, что 54% европейских вузов признают предшествующее обучение в качестве компонента учебной программы, но ни анкетные опросы в рамках *Тенденций*, ни выезды на места практически ничего не говорят о практике этого из-за недостатка соответствующих данных по вузам. Что касается подтверждения предшествующего обучения как эквивалента полной степени, то здесь выделяется одна страна. Во Франции 68% вузов заявляют, что у них имеются процедуры признания предшествующего обучения как эквивалента полной степени для студентов без формальных квалификаций. Соответствующий закон об этом был принят в 2002 году. Другими системами высшего образования, где вузы признают такой эквивалент полной степени, согласно данным опроса, являются системы фламандского сообщества Бельгии (29%) и франкоязычного сообщества Бельгии (22%), Англии/ Уэльса (14%), Ирландии (15%), Норвегии (15%) и Шотландии (23%). Почти одна треть всех вузов в *Тенденциях 2010* сообщают, что предшествующее обучение ими не признается.

Таблица в Приложении 6 показывается, что согласно данным совместного доклада Европейского Совета и Комиссии о результатах выполнения рабочей программы «Образование и Обучение 2010» (2008), 12 стран имеют национальную политику признания предшествующего обучения, а 19 разрабатывают ее. На практике высшие учебные заведения в большинстве европейских стран обладают лишь ограниченными (правовыми) возможностями для повышения многообразия контингента за счет приема студентов с нетрадиционными траекториями обучения (см. раздел 2.5).

Таблица 19. – Вопрос 24. Признает ли ваш вуз предшествующее обучение (например, опыт работы)?

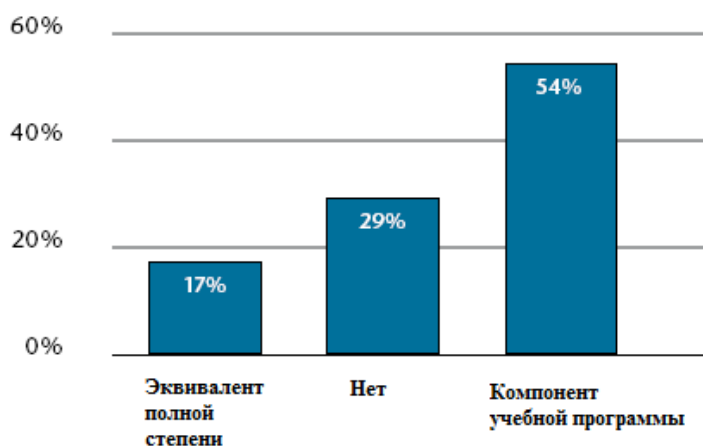


Таблица в Приложении 6 показывает, что согласно данным совместного доклада Европейского Совета и Комиссии о результатах выполнения рабочей программы «Образование и Обучение 2010» (2008), 12 стран имеют национальную политику признания предшествующего обучения, а 19 разрабатывают ее. На практике высшие учебные заведения в большинстве европейских стран обладают лишь ограниченными (правовыми) возможностями для повышения многообразия контингента за счет приема студентов с нетрадиционными траекториями обучения (см. раздел 2.5).

2.3.6. Будущие проблемы

Несмотря на многочисленные успехи, есть свидетельства того, что перестройка программ в соответствии с новой структурой степеней во многих случаях свелась к сжатию существующих учебных программ в первый цикл, а все связанное с ECTS требует дальнейшей работы. Как рекомендовано поправками 2007 года к руководящему документу, Приложение к диплому должно соединять в себе результаты обучения и структуры квалификаций. Последнее время Болонский процесс обратился к студентоцентрированному обучению, модуляризации и результатам обучения, что может стать крепкой основой для удовлетворения потребностей широкого круга учащихся.

- Модуляризация и методы на основе результатов обучения могут стимулировать рост междисциплинарности и факультативных курсов в учебной программе, тем самым увеличивая потенциал инновационного обучения, которое позволяет лучше учитывать интересы каждого студента и, несомненно, расширить возможности трудоустройства.

- Подход на основе результатов обучения может улучшить взаимосвязь между обучением и научными исследованиями за счет введения элементов исследовательской деятельности уже в первом цикле.

- Использование результатов обучения может облегчить признание предшествующего обучения. Абитуриенты должны указать в своих заявлениях / портфолио, каким образом они получили свою подготовку. Их работа может сравниваться с уровневыми дескрипторами в структуре квалификаций.

И, наконец, на национальном уровне есть примеры успешного делегирования полномочий вузовским представителям, таким как национальные конференции ректоров (например, в Чехии), что способствует более широкому участию в процессе реформ.

С точки зрения учебных заведений:

- Студентоцентрированный подход создает значительные нагрузки для академического персонала, особенно на начальном этапе перестройки программы и перехода к новым методам, что требует от сотрудников прохождения серьезной подготовки и повышения квалификации.

- Студентоцентрированный подход может увеличить или изменить учебную нагрузку студентов и, безусловно, потребует периода адаптации с их стороны. Новый подход может поначалу вызвать их отторжение, особенно если они не участвовали в обсуждении предлагаемых изменений. Крайне важно вовлекать студентов в диалог, поскольку они должны быть активными участниками происходящего процесса. Необходимо обеспечить поддержку и руководство студентов для развития ими навыков самостоятельного обучения.

- Каждая составляющая студентоцентрированного подхода производит свой эффект, но общее воздействие всего комплекса мер, вероятно, будет гораздо более значительным. Например, результаты обучения в сочетании с модульной программой расширяют возможности выбора для студентов. Модуляризация и новые подходы к проведению экзаменов обеспечивают большую гибкость.

- Программы бакалаврского уровня необходимо пересмотреть с тем, чтобы они не были просто сжатой формой существующих программ. Один из путей уменьшения финансового или административного бремени – проводить пересмотр учебных программ в ходе принятых в вузе циклов обеспечения качества, а не устанавливать произвольные временные рамки или сроки.

- Кредиты ECTS должны рассчитываться на систематической и ясной основе и использоваться не только для передачи, но и для накопления.

- По-прежнему отсутствует достаточное свидетельство интереса работодателей к Приложению к диплому. Периодически высказывается озабоченность по поводу полезности этого документа, особенно в сравнении с ресурсами, необходимыми для его введения. Инспекционные посещения показали, что осведомленность о Приложении к диплому среди

академического корпуса остается тревожаще низкой. Приложение к диплому стало административной задачей, решение которой требует перестройки и установления связи с результатами обучения и квалификационными структурами – как предлагается поправками 2007 года к основному документу по Приложению к диплому.

С точки зрения политики:

- Переход к студентоцентрированному обучению является ресурсоемким и требует надлежащего финансирования для поддержания требуемого соотношения студенты-сотрудники, развития смешанного обучения, подготовки кадров и для обеспечения соответствующей аудиторной инфраструктурой.

- В свете данных исследования *Тенденции 2010* представляется целесообразным побуждать страны (возможно, через национальные конференции ректоров) к выработке и согласованию на национальном уровне общих подходов к использованию ECTS, которые охватывали бы такие аспекты, как оценка учебной нагрузки студентов и связь между модуляризацией, результатами обучения и кредитами ECTS.

2.4 Европейские структуры на уровне системы

Раздел 2.4 посвящен архитектуре на европейском уровне и на уровне национальных систем, которая лежит в основе болонской трехцикловой структуры степеней (см. раздел 2.2) и реализации болонских инструментов в вузах (раздел 2.3). Речь идет о европейских и национальных структурах квалификаций, европейской архитектуре качества, включающей в себя Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества и Европейский регистр качества (EQAR), а также о международных соглашениях о признании и соответствующих национальных механизмах их реализации.

Данные европейские структуры и ориентиры, перенесенные (в случае квалификационных структур – переносимые) в национальные системы, имеют решающее значение для успешной реализации болонских реформ в высших учебных заведениях. Один очень убедительный пример (см. Раздел 2.3): модуляризация, результаты обучения и ECTS необходимо рассматривать вместе и связывать их с квалификационными структурами с целью облегчения горизонтальной и вертикальной мобильности, признания предшествующего обучения и т.д. для традиционных и нетрадиционных учащихся, а также национальных и зарубежных студентов.

2.4.1 Квалификационные структуры

На Болонской Конференции в Бергене в 2005 году министры приняли структуру квалификаций Европейского пространства высшего образования (СК-ЕПВО), базирующуюся на трех циклах и содержащую общие дескрипторы на основе результатов обучения

и кредитные диапазоны для первого и второго циклов. Там же министры взяли на себя обязательство разработать совместимые с СК-ЕПВО национальные структуры квалификаций (РСК). Это обязательство было закреплено в Лондонском Коммюнике (2007), подчеркнувшем важную роль квалификационных структур как инструмента обеспечения сопоставимости и прозрачности в Европе, поддержки мобильности учащихся и содействия вузам в разработке модулей и учебных программ на основе результатов обучения и кредитов, а также в признании различных видов обучения. В Левенском Коммюнике (2009) поставлена задача создания всех национальных квалификационных структур и их подготовки к сертификации к 2012 году.

Разработаны дескрипторы циклов, например, «Дублинские дескрипторы» (Совместная инициатива качества, 2004), имеющие общий характер и образующие тот «контекст, который облегчает национальным органам разработку собственных, более подробных дескрипторов» для каждого уровня квалификаций (Adam 2008: 10).

В дополнение к Структуре квалификаций для ЕПВО в апреле 2008 года Европейский парламент принял Европейскую структуру квалификаций для образования в течение всей жизни (ЕСК-ОТЖ). Она является более полной, чем СК-ЕПВО, поскольку охватывает все уровни образования, и к ней также должны привязываться национальные структуры квалификаций.

Внедрение национальных квалификационных структур идет медленнее, чем ожидалось. Одна из причин этого – наличие двух общеевропейских структур. Хотя признается, что различий между ними намного меньше, чем сходства, и что вполне возможно создать национальные структуры квалификаций, привязываемые к ним обеим, в Аналитическом докладе о ходе Болонского процесса странам рекомендуется не ждать разработки НСК в полном соответствии с ЕСК-ОТЖ (то есть с охватом всех уровней образования), а сначала ограничиться квалификациями высшего образования и осуществить привязку к ЕСК-ОТЖ позднее.

Болонский Аналитический доклад (2009) показывает, что к началу 2009 года только в шести системах высшего образования (Фламандское сообщество Бельгии, Германия, Ирландия, Нидерланды, Великобритания – Англия, Уэльс, Северная Ирландия и Великобритания – Шотландия) разработаны НСК, совместимые с всеобщей СК-ЕПВО, т.е. такие, в которых все национальные квалификации описаны в терминах результатов обучения, и процесс самосертификации на соответствие СК-ЕПВО успешно завершен. Большинство из этих шести систем начали процесс разработки задолго до 2005 года, когда была принята Структура квалификация для ЕПВО. По данным Аналитического доклада (2009), национальные структуры квалификаций согласованы и готовы к внедрению в других шести

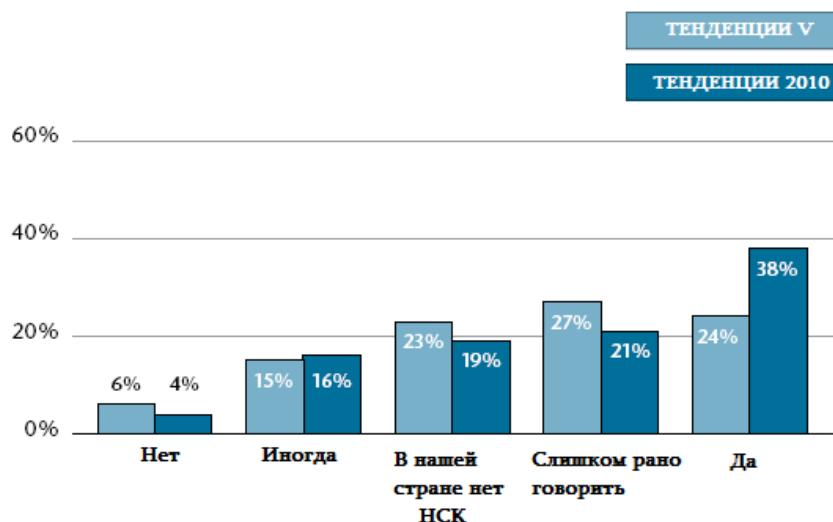
странах, но пока не сертифицированы на соответствие общеевропейской структуре (структурам). Обсуждение перспектив введения НСК началось еще в 21 стране.

СК-ЕПВО составлена таким образом, что не носит ограничительного характера. Тем не менее, в некоторых кругах сложилось ошибочное мнение, что квалификационная структура требует модели 3 + 2 или 180 кредитов ECTS + 120 кредитов ECTS либо в общей сложности 300 кредитов ECTS для первого и второго циклов. На самом деле СК-ЕПВО подразумевает, что квалификации первого цикла должны содержать от 180 до 240 кредитов ECTS, а квалификации второго цикла – минимум 60. В последнем случае общепринятой нормой является 90 кредитов ECTS, а максимумом – 120 кредитов. Соответствующие органы должны позаботиться о том, чтобы вводимые национальные структуры квалификаций никак не ограничивали вузы в признании степеней других стран Европейского пространства высшего образования.

Во многих случаях реализация тормозится, прежде всего, на уровне национальной политики, в то время как вузы добиваются больших успехов, по крайней мере, в том, что касается определения результатов обучения. Важно отметить, что результаты обучения по многим дисциплинам были определены в рамках (или по итогам) проекта «Настройка образовательных структур в Европе» и теперь встраиваются в существующие европейские структуры квалификаций.

В тех странах, где имеются национальные структуры квалификаций, вузы в своих ответах отмечают их полезность. Действительно, анкетирование вузов *Тенденций 2010* дает позитивную картину для многих стран: 38% вузов-респондентов (по сравнению с 24% в *Тенденциях V*) сообщают, что их национальные структуры квалификаций были полезны при разработке программ в соответствии с болонской системой степеней.

Таблица 20. – Вопрос 23. Если в вашей стране имеется Национальная структура квалификаций (НСК), применяется ли она при разработке учебных программ, соответствующих болонской системе степеней?



Хотя это, несомненно, позитивное явление, данные из разных источников *Тенденций 2010* являются весьма противоречивыми. Путаница, выявленная в докладе *Тенденции V*, сохраняется: в своих ответах многие вузы заявили о большой пользе НСК, в то время как Аналитический доклад за 2009 год показал, что национальные структуры квалификаций в их странах отсутствуют или реализованы не до конца. Вполне возможно, что пока не до конца понимается различие между «старыми» квалификационными *системами*, которые, как правило, описывались сфокусированными на преподавании вводимыми факторами и определялись конкретными условиями обучения (и, следовательно, с трудом переносились или признавались в других контекстах), и «новыми» квалификационными *рамками*, которые описываются в терминах результатов обучения и не зависят от контекста (и, следовательно, легко переносятся или признаются).

Высказанная в докладе *Тенденции V* мысль, что разработка эффективных национальных структур квалификаций невозможна без широких консультаций с обществом и активного участия вузов, основывается на международном опыте. Этот опыт показывает, что НСК, реализованные плохо, без привлечения заинтересованных сторон, в частности, без серьезного участия высших учебных заведений и их объединений, не смогут надлежащим образом служить своей цели, будут ограничивать академический корпус и студенчество, сдерживать творческий потенциал и могут привести к снижению гибкости и мобильности (например, Blackmur 2004). Это очень важное соображение, учитывая большое число стран, находящихся на начальных этапах разработки национальных структур квалификаций.

2.4.2. Европейская архитектура качества

Качество и глобальная привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования являются главными целями Болонского процесса и Лиссабонской

стратегии. В Болонской декларации обеспечение качества получило лишь краткое упоминание. Однако по мере того, как происходили регулярные, раз в два года, встречи министров для оценки прогресса и определения среднесрочных целей, обеспечение качества становилось все более важным и превратилось в одну из основных стратегических задач – особенно в период между 2003 и 2007 годами:

- Берлинское Коммюнике (2003) признало первостепенную роль высших учебных заведений в сфере контроля качества (это стало первым таким официальным признанием в контексте Болонского процесса) и предложило учреждениям по обеспечению качества, студентам и вузам – через их представительные ассоциации, объединенные в «Группу Е4» (ENQA, ESU, EUA и EURASHE) – разработать и согласовать «стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования и исследовать возможность создания приемлемой системы внешней экспертизы для учреждений по обеспечению качества».

- Бергенское Коммюнике (2005) приняло документ, представляющий три набора стандартов и руководящих принципов для обеспечения качества (ESGs): один для высших учебных заведений и два для учреждений по обеспечению качества (ENQA 2005). Коммюнике также дало «зеленый свет» Группе Е4 в изучении возможности создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества и одобрило предложение о ежегодном Европейском форуме качества.

- Лондонское Коммюнике (2007) приняло представленное «Группой Е4» предложение о создании Европейского регистра агентств по обеспечению качества (EQAR). Задача созданного в марте 2008 года EQAR – вести в Интернете список «надежных» учреждений, которые прошли оценку на основе Европейских стандартов и принципов (ESG). EQAR – первая структура, появившаяся в результате Болонского процесса. Его Исполнительный совет состоит из четырех ассоциаций, входящих в «Группу Е4». С момента своего создания EQAR вызывает международный интерес и рассматривает непрерывный поток заявок (<http://www.eqar.eu/>).

Параллельно в русле этих договоренностей Европейский парламент и Совет Европы приняли соответствующую рекомендацию (European Parliament and Council 2006). Лиссабонская стратегия определяет качество как важнейший фактор европейской конкурентоспособности и связывает его с программой модернизации высших учебных заведений. Следует отметить важную роль европейских объединений – ENQA, ESU, EUA и EURASHE, предметных ассоциаций и различных сетей вузов – не только в развитии общеевропейской системы качества, но и в информировании своих членов (особенно средствами ежегодного Европейского форума качества) о необходимости создания надежных

и эффективных внутренних и внешних процессов обеспечения качества. Так, достигнуты значительные успехи в создании европейской системы обеспечения качества. Залогом этих успехов стал импульс со стороны ассоциаций высших учебных заведений, студентов и учреждений по обеспечению качества, а также поддержка Европейской Комиссии и национальных правительств.

Недавно утвердившаяся европейская система обеспечения качества ориентирована на обеспечение качества присуждаемых степеней и не затрагивает научно-исследовательскую деятельность или иные функции высших учебных заведений. Система базируется на четырех основных принципах: главная роль вузов в управлении и контроле своего качества, участие студентов во внешних и внутренних процессах обеспечения качества, политическая независимость учреждений по обеспечению качества и многообразие национальных процедур обеспечения качества.

Особое внимание к обеспечению качества привело к быстрому (i) развитию учреждений качества почти во всех странах Европы и (ii) росту числа европейских оценочных инструментов для отдельных дисциплин (например, химия, инженерия, изобразительное искусство и музыки). Эти инструменты дополнили собой первопроходческие оценочные программы, разработанные Европейской ассоциацией учреждений ветеринарного образования, программу оценки вузов EUA и Систему совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EFMD-EQUIS).

Болонский Аналитический доклад 2009 года показал, что принятие Европейских стандартов и принципов (ESG) в Бергене дало толчок к интернационализации экспертных групп. За четыре года функционирования ESG 28 стран пересмотрели свои системы обеспечения качества в соответствии с ними; в 42 странах студенты стали участвовать во внешних проверках, но с разным статусом. В частности, студенты не готовят отчеты об оценке в 19 странах (Rauhvargers *et al* 2009).

Необходимо также вспомнить о более широком контексте и важных процессах реформирования, идущих во многих странах. Как отмечалось в Части I, большинство конференций ректоров сообщили, что в дополнение к Болонскому процессу в их странах реализованы или реализуются как минимум три национальные стратегии. Они затрагивают такие фундаментальные вопросы, как управление, финансирование, автономия, обеспечение качества и научные исследования. Ответы вузов, полученные в ходе анкетирования и инспекционных посещений для *Тенденций 2010*, показали, что эти реформы существенно повлияли на стратегии вузов и затронули развитие качества практически для всех аспектов функционирования и управления вузов (см. Таблица 4, Часть I). Эти внутренние тенденции качества, однако, не обязательно связаны с тенденциями в европейском обеспече-

нии качества, в частности с Европейскими стандартами и принципами. Напротив, как будет показано в Разделе 2.7.2, вузы более чутко реагируют на предъявляемые к ним требования внешнего обеспечения качества, которые не всегда включают в себя раздел ESG (Набор I), применяемый к вузам, либо не связывают процесс оценки с явлениями в европейском обеспечении качества. Это подтверждает Аналитический доклад 2009 года, согласно которому только девять стран рассматривают вузовские процессы качества в соответствии с ESG (Rauhvargers *et al* 2009).

Несмотря на значительные изменения в политике, особенно в сфере институциональной автономии, основные выводы *Тенденций IV* и *Тенденций V* сохраняют свою актуальность. В докладе *Тенденции IV* заявляется, что «есть убедительные свидетельства того, что успехи в улучшении качества в вузах напрямую зависят от степени институциональной автономии» (*Тенденции IV: 7*). Согласно *Тенденциям V*, внешние системы обеспечения качества должны продемонстрировать, «что они действительно способствуют улучшению качества» и могут уменьшить «лежащее на вузах бюрократическое бремя» (*Тенденции V: 8*). Примерно 80% респондентов *Тенденций 2010* (по сравнению с 74% в *Тенденциях V*) сообщают, что их внешние агентства по обеспечению качества обращают внимание на внутренние процессы качества. Однако инспекционные посещения и Аналитический доклад создают впечатление, что введение новых национальных внешних процедур оценки заставило некоторые вузы уделять гораздо меньше внимания собственным внутренним процедурам подотчетности, что привело к появлению некой культуры подчиненности. Это особенно верно, когда внешние агентства воспринимаются как имеющие формальный и бюрократический характер.

Интересно отметить в этом контексте развитие аккредитационных процессов, которые когда-то были характерной чертой обеспечения качества в Центральной и Восточной Европе, но сегодня используются все чаще и в Западной Европе. Недавний опрос ENQA свидетельствует о множестве изменений в национальном обеспечении качества, но эти изменения, по-видимому, состоят в аккумуляции различных процессов обеспечения качества. Так, почти 90% респондентов ENQA сообщают, что их процедуры включают в себя несколько видов оценки или аккредитации: часто оценка/аккредитация программ сочетается с оценкой/аккредитацией или аудитом вуза (ENQA 2008: 25–26). То обстоятельство, что большинство членов ENQA продолжают проводить оценку или аккредитацию на уровне программ и очень немногие из них занимаются аудитом вузов (ENQA 2008: 24), заслуживает внимания, поскольку из-за него у вузов остается мало возможностей для развития всесторонних внутренних процессов качества.

Лишь две из ответивших на анкету *Тенденций 2010* национальных конференций ректоров сообщили об отсутствии изменений в системе внешнего обеспечения качества за последние пять лет, подтвердив тем самым результаты обследования ENQA 2008 года. Ответы конференций ректоров, однако, выявили низкую степень участия академического персонала в развитии политики обеспечения качества на национальном уровне или его недостаточную информированность о европейских явлениях в этой области:

- Ответы национальных конференций ректоров на вопрос о том, имело ли место национальное обсуждение Европейских стандартов и принципов (ESGs), разделились примерно поровну, но – что удивительно – только восемь конференций заявили о своем участии в этом обсуждении.

- Только девять из 27 национальных конференций ректоров сообщают о своем участии в разработке национальной структуры подотчетности; для четырех из них это участие заключается в назначении их представителей в национальные учреждения качества.

Наконец, только пять конференций сообщили о наличии официальной позиции по EQAR, десять – о некоей заинтересованности в подаче заявки на вступление в него. Все это свидетельствует о некоторой осторожности в подходе к этой организации.

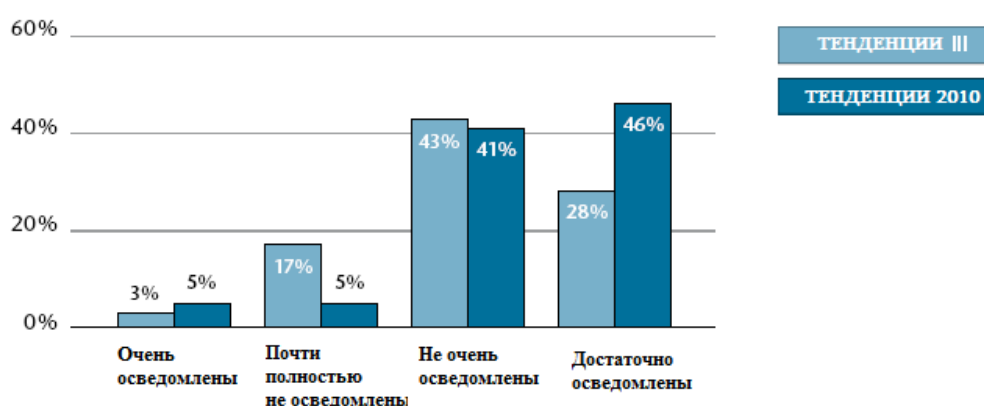
2.4.3. Европейские инструменты признания: Лиссабонская Конвенция о признании и сети ENIC–NARIC

Лиссабонская Конвенция о признании была принята в апреле 1997 года, за два года до подписания Болонской декларации. В ее основу положен принцип «существенного различия», согласно которому каждая страна признает квалификации (будь то для доступа к высшему образованию, для периодов обучения или для получения степеней высшего образования) как аналогичные соответствующим квалификациям ее собственной системы, кроме тех случаев, когда может быть доказано наличие существенных различий между ее собственными квалификациями и квалификациями, для которых испрашивается признание. Подписание Лиссабонской конвенции о признании и последующая ее ратификация 42 европейскими странами представляет собой важную веху в признании степеней и периодов обучения, и, следовательно, в расширении мобильности в Европе. Реализация Лиссабонской конвенции о признании осуществляется при поддержке Лиссабонского Комитета по признанию и сети национальных центров ENIC / NARIC, которые имеются во всех странах, подписавших Болонскую декларацию.

Данные, собранные для *Тенденций 2010*, показывают, что уровень информированности о Лиссабонской конвенции о признании и сотрудничество с соответствующими национальными центрами ENIC / NARIC увеличились со времени выхода *Тенденций III*. Лишь 28% респондентов *Тенденций III* заявляли, что их преподаватели «достаточно ин-

формированы» о Лиссабонской конвенции о признании и процедурах признания, в то время как в *Тенденциях 2010* их доля увеличилась до 46%, что означает более чем удвоение тех, кто «достаточно информирован». В то же время 41% вузов в Европе до сих пор «не очень хорошо осведомлены», и по сравнению с *Тенденциями III* эта цифра снизилась очень незначительно. Процент сотрудников, которые «очень хорошо осведомлены» о Лиссабонской конвенции (5%) увеличился на те же 2%.

Таблица 21. – Вопрос 25. Насколько осведомлен профессорско-преподавательский состав вашего вуза о положениях Лиссабонской Конвенции о признании и о процедурах признания в целом?



Сотрудничество с национальными центрами ENIC / NARIC расширилось по сравнению с *Тенденциями III* (2003): 34% респондентов *Тенденций 2010* заявили о тесном сотрудничестве и еще 30% об ограниченном сотрудничестве со своими центрами ENIC / NARIC. Соответствующие цифры для *Тенденций III* были 21% и 24%. Вузы, не ведущие никакого сотрудничества, – это, чаще всего, малые университеты. Расширение сотрудничества с центрами ENIC / NARIC можно объяснить большим притоком неевропейских студентов, имеющих полную степень, за последнее десятилетие. Рабочий документ штата Европейской Комиссии «Прогресс в достижении целей Лиссабонской стратегии в образовании и обучении» показывает, что число студентов с неевропейским гражданством росло в среднем на 11,7% в год. Рост числа иностранных студентов шел быстрее, чем рост общей численности студентов (EU 2009a: 30).

2.4.4 Будущие проблемы

Квалификационные структуры

Структуры квалификаций «нового стиля» базируются на результатах обучения – элементе, который является одновременно наиболее радикальным и наименее понимаемым. Описываемые вне зависимости от вводимых факторов и учебного контекста, резуль-

таты обучения позволяют сравнивать пройденное в разных условиях обучение понятным образом, без пристрастий и предубеждений, что облегчает сравнение и признание обучения между различными контекстами. Результаты обучения и уровневые дескрипторы можно считать основными составляющими болонских реформ, и этот подход лежит в основе смены парадигмы от обучения, центрированного на преподавателе, к студентоцентрированному обучению (Adam 2008). Пока еще, однако, не ясно, всеми ли заинтересованными кругами в Европе и до конца ли понимается важность результатов обучения или их важнейшая роль в квалификационных структурах.

- *С точки зрения учебных заведений:* Важнейшая задача – обеспечивать интеграцию и лучшее использование связей между структурами квалификаций, результатами обучения и ECTS, а также разъяснять их преимущества профессорско-преподавательскому составу и студентам.

- *С точки зрения политики:* Доклад *Тенденции 2010* поддерживает вывод отчета Координационной группы Болонского процесса по квалификационным структурам для Группы по контролю за ходом Болонского процесса (2009): разработка и описание результатов обучения и их реализация – без излишнего формализма и бюрократизма – в интересах учащихся будет одной из важнейших задач на ближайшие годы. Для ее решения необходимо сотрудничество всех заинтересованных сторон на национальном уровне и эффективное взаимодействие с участниками процесса на вузовском уровне, включая студентов и работодателей.

Обеспечение качества

Внешние процессы обеспечения качества получили существенно развитие как на национальном, так и европейском уровнях. Поскольку изменения на уровне вузов будут рассмотрены в Разделе 2.7.2, ниже затрагиваются только политические аспекты.

С точки зрения политики:

- Внешнее обеспечение качества должно развиваться в рамках Европейских стандартов и принципов с соблюдением автономии высших учебных заведений и в партнерстве с сообществом высшего образования на национальном уровне. Это позволит добиться реальной заинтересованности, доверия и более глубокого понимания того, как национальные достижения в области обеспечения качества связаны с европейскими.

- Процессы обеспечения качества имеют первостепенное значение для поддержания (или неподдержания) разнообразия и творческого потенциала вузов (EUA 2009с). Крайне важно, чтобы Европейские стандарты и принципы рассматривались как набор принципов и ориентиров, а не как нормы.

- Внешние структуры качества должны обеспечивать развитие целого ряда внутренних процессов качества, что позволило бы соответствовать многообразию вузовских про-

филей. Задача внешнего качества – оценивать эти внутренние процессы, уважая и поддерживая основную роль вузов в их разработке.

- Чтобы гарантировать эффективность обеспечения качества в секторе высшего образования, национальные власти должны разрешить вузам выбирать любое учреждение обеспечения качества из числа входящих в Европейский регистр.

Признание

С точки зрения вузов и с точки зрения политики, признание должно получить более широкий охват и касаться не только мобильности, но и предшествующего обучения, что повлечет за собой изменения в политике и изменения на уровне вузов.

2.5. Отвечая на вызовы образования в течение всей жизни, расширения участия и доступа

Медленное продвижение к студентоцентрированному обучению в рамках образования в течение всей жизни можно объяснить тем, что прежде необходимо было реализовать новую структуру степеней и поддерживающие инструменты, тем самым заложив основу для более гибких и доступных путей обучения.

В последние десять лет Болонский процесс и расширение институциональной автономии создали условия, позволяющие европейским высшим учебным заведениям лучше адаптировать предлагаемое ими образование к разнообразным потребностям учащихся. Введение студентоцентрированного обучения (с модуляризацией, результатами обучения и ECTS) позволило студентам – особенно тем, кто по личным или экономическим причинам не хочет или не может следовать традиционному маршруту в высшем образовании – набирать кредитные баллы и получать степени в течение более длительного периода времени при выполнении определенных условий прохождения обучения. Переход к более гибким и прозрачным структурам образования путем введения трехциклового структуры степеней не был простым, однако, будучи реализованными, болонские инструменты могут способствовать (или уже способствуют) расширению доступа и улучшению возможностей образования в течение всей жизни.

2.5.1. Стратегия образования в течение всей жизни в высшей школе

EUA активно поддержала продвижение образования в течение всей жизни, разработав в 2008 году «Хартию европейских университетов по образованию в течение всей жизни» (EUA 2008b). Данная Хартия – это призыв к европейским университетам и правительствам, к социальным партнерам и другим заинтересованным сторонам активно поддерживать политику образования в течение всей жизни и помочь университетам Европы обрести свою особую роль в этом контексте. Хартия помещает все типы высшего образова-

ния – формальное, неформальное и неофициальное (информальное) – в рамки образования в течение всей жизни.

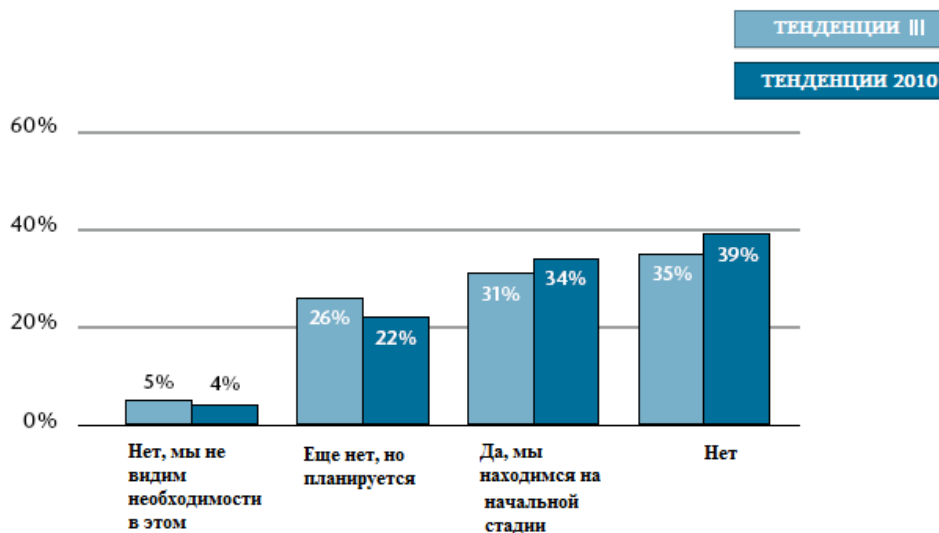
Степени бакалавра, магистра и доктора можно рассматривать как ряд возможных уровней достижения на протяжении всей жизни, и как показано в разделе 2.2, за последнее десятилетие именно магистерский уровень отмечен самыми значительными изменениями. Многообразие магистерского уровня позволит создать многообразный контингент учащихся, равно как и откликнуться на различные потребности в обучении. Образование в течение жизни имеет целый ряд разных значений и толкований, о чем свидетельствуют ответы национальных конференций ректоров на вопросник *Тенденций 2010*. В зависимости от вуза или страны образование в течение всей жизни понимается как (i) стратегия и культурная позиция в отношении обучения или как (ii) комплекс различных видов деятельности, не связанных с общей концепцией. Таким образом, в Европе имеется два разных подхода к интерпретации понятия образования в течение всей жизни:

- согласно первому подходу все образование рассматривается в ракурсе его предоставления в течение всей жизни и, следовательно, включает в себя все формальное, неофициальное неформальное обучение (этой концепции следуют Австрия, Венгрия, Шотландия, Словакия и Швеция).

- второй и преобладающий подход рассматривает образование в течение всей жизни как создание возможностей для различной учебной деятельности, такой, например, как повышение квалификации, дальнейшее образование, дистанционное образование, университетские курсы для учащихся младших, средних и старших возрастных категорий, подготовительные курсы, обучение с неполным днем или неделей для широкого круга учащихся.

Результаты анкетирования в рамках *Тенденций 2010* показывают, что развитие вузовских стратегий, которые поддерживают образования в ракурсе его предоставления в течение всей жизни (то есть первое значение термина), происходит очень медленно. В исследовании *Тенденции III* (2003) 35% вузов заявили о наличии у них общей стратегии образования в течение всей жизни. За шесть лет произошел лишь незначительный рост до 39%.

Таблица 22. – Вопрос 41. Выработал ли ваш вуз общую стратегию в отношении образования в течение всей жизни?



Тенденции 2010 попытались выяснить, какая учебная деятельность в рамках образования в течение всей жизни является преобладающей как в целом, так и в тех вузах, которые имеют данную стратегию. Результаты показывают, что толкование и реализация различных линий Болонского процесса зависят от национально-культурного контекста и от того, как понимается образование в течение всей жизни: как общая концепция или как комплекс различной деятельности. Это разнообразие находит свое отражение в том, каким образом образование в течение всей жизни встраивается в стратегии вузов. Здесь особенно выделяется Швеция, где образование в течение всей жизни является частью национальной культуры в высшем образовании и за его пределами с 1970 года, и потому часто не определяется как часть стратегии. Кроме того не всегда проводится различие между курсами для традиционных или для нетрадиционных учащихся. Ни у какой другой страны нет системы с такой степенью гибкости и общественной поддержки. Данные *Тенденций 2010* показывают, что более 50% университетов в восьми системах высшего образования (Чешская Республика, Дания, Финляндия, Франция, Ирландия, Литва, Великобритания – Англия, Уэльс, Северная Ирландия и Великобритания – Шотландия) имеют стратегию образования в течение всей жизни. Финляндия в настоящее время рассматривает, как можно включить образование в течение всей жизни в официальные образовательные структуры и таким образом иметь возможность назначать кредиты учебной деятельности в рамках ОТЖ, как это делается в Швеции. Образование в течение всей жизни как вузовскую деятельность можно найти практически во всех европейских высших учебных заведениях. Большинство из них предоставляют его за пределами курса, предлагаемого молодым студентам-очникам. В странах с национальной стратегией образования в течение всей жизни вузы, как правило, организовали целенаправленное и структурированное предоставление такого образования (например, повышение квалификации, различные виды дальнейшего

образования, предлагаемого напрямую или дистанционно). Примерами могут служить, в частности, Дания, Финляндия, Венгрия и Португалия (см. Приложение 6).

Есть, однако, национальные различия в предоставлении образования в течение всей жизни. Об этом же говорят и выводы недавнего исследования EUA (EUA 2009b), показавшие, что характер автономии и управления вузом существенно влияет на его способность предоставить курсы, программы и степени, ориентированные на обучающихся в рамках ОТЖ: ограничения могут быть как финансовые, так и связанные с требованиями по обеспечению качества для новых типов программ.

Тем не менее, большинство высших учебных заведений участвуют в образовании в течение всей жизни независимо от того, имеется у них общая стратегия или нет (см. Табл. 23).

Таблица 23. – Вопрос 42. Предлагает ли ваш вуз что-либо из следующего?



Таким образом, данные *Тенденций 2010* показали, что основными видами учебной деятельности в рамках образования в течение всей жизни являются:

- Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан;
- Дальнейшее образование для взрослых;
- Дистанционное обучение.

Европейские вузы, у которых имеется общая стратегия, предлагают более обширный портфель деятельности в рамках ОТЖ и, самое главное, начали понимать важность развития служб поддержки студентов, ориентированных на эти конкретные категории учащихся.

Основное различие между университетами и другими вузами состоит в том, что университеты чаще предлагают курсы для пожилых граждан и курсы дистанционного обучения и имеют специальные службы поддержки и консультирования для обучающихся в рамках ОТЖ. Это, возможно, объясняется тем, что у других типов вузов образование в течение всей жизни вписывается в их миссию и потому его предоставление никак не обособляется.

Данные *Тенденций 2010* позволили выделить два типа вузов, которые, скорее всего, имеют общую стратегию образования в течение всей жизни. Во-первых, это университет с 15 000–30 000 студентов и с международным профилем. 50% подобных университетов ответили, что обладают стратегией образования в течение всей жизни, по сравнению с 39% в среднем для всей выборки. Полученные данные показывают, что эта группа, возможно, имеет и сильный исследовательский профиль.

Ко второй группе относятся высшие учебные заведения, которые обеспечивают обучение в течение всей жизни, но не обязательно имеют общую стратегию. Они меньше по размеру и чаще всего определяют свою миссию как региональную (39%) или национальную (40%). Инспекционные посещения подтверждают, что региональные вузы отличаются большим разнообразием образовательных предложений как для студентов-очников, так и для студентов, обучающихся неполное время.

Недавнее исследование С. Райхерт по диверсификации вузов (Reichert 2009) подтверждает выводы *Тенденций 2010* и указывает, что не совсем традиционные функции высших учебных заведений становятся все более важными в пяти странах, включенных в исследование (Англия, Франция, Норвегия, Словакия и Швейцария). С.Райхерт отмечает, что по мнению представителей высшей школы, ближайшие пять лет все большее значение будут приобретать два вида деятельности: дальнейшее повышение квалификации (80%) и участие в бизнес-инновациях (74%). 68% респондентов также считают, что решение других социальных проблем будет приобретать все большую важность как одна из миссий высших учебных заведений (Reichert 2009: 125). Кроме того, данные исследования Райхерт показывают, что вузы, которые придают особое значение повышению квалификации, ценят научные исследования и инновации более высоко, чем в среднем. При этом, академический корпус не всегда согласен с той важной ролью, которая отводится образованию в течение всей жизни в миссиях и стратегиях вузов.

Несовпадение мнения вузов и профессорско-преподавательских составов ставит ту же проблему, что и введение Болонского процесса в целом: принятие и успех зависят от сильного вузовского руководства, сознающего социальную ответственность, от способности увлечь академический корпус и сочетать карьерные стимулы с осуществлением курса на социальное включение.

2.5.2. Увеличение и расширение участия в высшем образовании

Улучшение показателей участия

За последние десять лет в большинстве европейских стран произошло существенное увеличение участия, как показывает недавний доклад ОЭСР, отмечающий фактическое удвоение показателей выпуска: с 18% в 1995 году до 36% в 2007 году (ОЭСР 2009).

Этот рост происходил одновременно с проведением болонских реформ в Европе. Можно утверждать, что благодаря болонским преобразованиям, студенты – традиционные и «нетрадиционные» – смогут легче достигать желаемого образовательного уровня, пользуясь возможностями гибких путей обучения. Стоит также подчеркнуть, что наиболее серьезные изменения в структуре степеней произошли в тех странах континентальной Европы, где традиционная университетская степень предполагала длительную интегрированную программу, в принципе готовящую студента к работе исследователя или к конкретной профессиональной деятельности. Отсутствовала возможность взять тайм-аут или завершить обучение с более короткой степенью. Хотя эта модель не была особенно привлекательной и финансово доступной для «нетрадиционных» студентов или студентов в первом поколении, недавнее исследование показало, что доля участия нетрадиционных студентов пока не позволяет подтвердить предположение о том, что болонские реформы как таковые способствовали диверсификации европейского студенчества (Bartušek, 2009).

Левенское Коммюнике (2009) прогнозирует, что вузы будут добиваться привлечения более широкого и более многообразного контингента студентов, поскольку традиционное студенчество в некоторых частях Европы начнет сокращаться, а европейским экономикам в ответ на вызовы глобализации потребуются новые навыки от рабочей силы. Так, в Коммюнике отмечается необходимость диверсификации европейского студенчества за счет улучшения доступа к высшему образованию и сохранения контингента, а также создания необходимых условий для достижения этих целей:

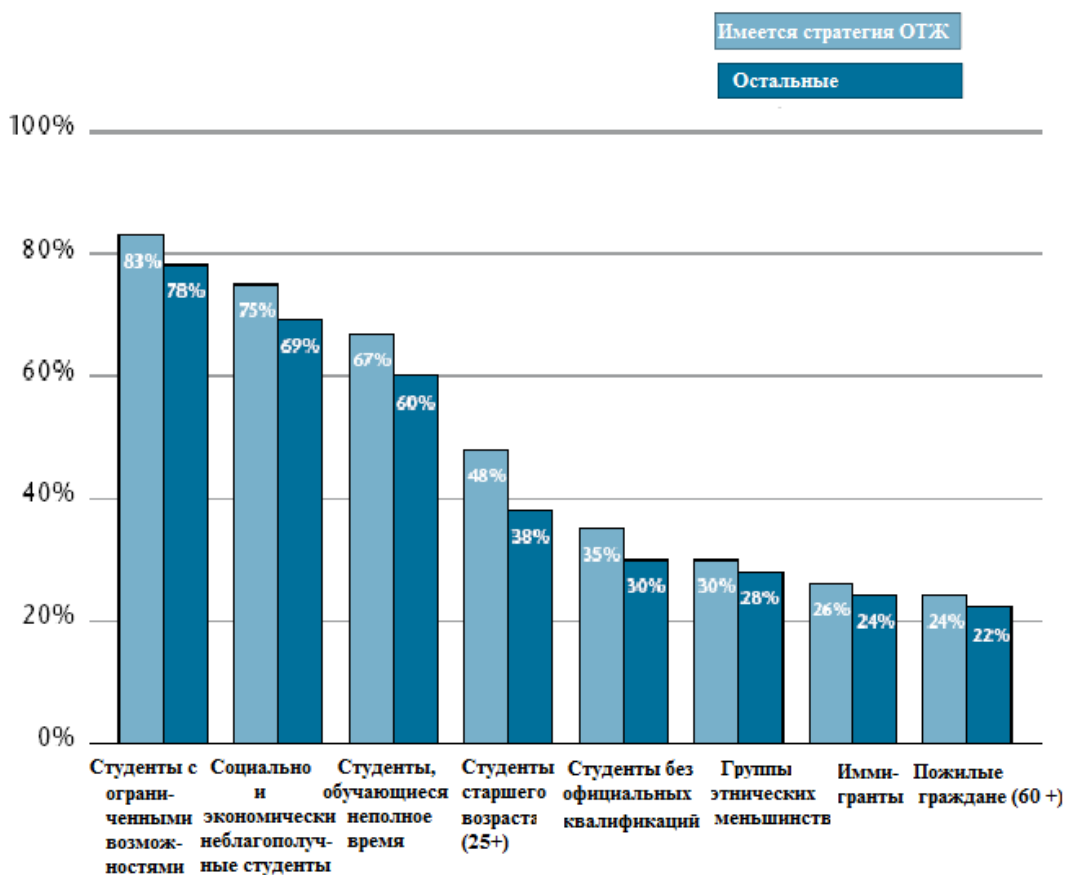
Доступ к высшему образованию должен быть расширен за счет укрепления потенциала студентов из недопредставленных групп и обеспечения надлежащих условий для завершения ими обучения. Речь идет об улучшении образовательной среды, устранении

всех препятствий к обучению и созданию необходимых экономических условий, которые позволили бы студентам воспользоваться возможностями обучения на всех уровнях (§9).

Увеличение и расширение участия является одним из приоритетов, которые в ходе Болонского процесса были сформулированы в многочисленных политических программах и коммюнике ЕС, ОЭСР и ЮНЕСКО. Несмотря на большие успехи в увеличении участия, привлечение нетрадиционных или новых студенческих групп идет медленно, что было отмечено в ряде недавних докладов.

По данным *Тенденций 2010*, все больше европейских вузов направляют усилия на привлечение и обучение более разнообразного контингента студентов, а также на выработку политики осуществления диверсификации.

Таблица 24. – Вопрос 43. Имеется ли у вас специальная стратегия, направленная на удовлетворение потребностей следующих групп?



Из таблицы видно, что почти 80% европейских вузов обладают той или иной политикой в отношении учащихся с ограниченными возможностями. Значительное число европейских вузов имеют установки, касающиеся социально и экономически неблагополучных студентов (69%) и студентов, обучающихся с неполным днем (60%). Что касается этнических меньшинств и иммигрантов, то менее 25% вузов проводят конкретные

стратегии. Этот показатель лишь немногим выше в отношении студентов без официальной квалификации (30%), которые, кроме всего прочего, могут потребовать признания результатов предшествующего обучения (см. раздел 2.3.5). Большинство вузов в четырех европейских системах высшего образования (фламандская Бельгия, Ирландия, Швеция, Великобритания-Шотландия) имеют политику в отношении иммигрантов, и в 8 странах – в отношении этнических меньшинств. Принятие вузами соответствующей политики тесно связано как с социально-экономической ситуацией в стране, так и с наличием национальной политики или стратегии по расширению участия и образованию в течение всей жизни.

Инспекционные посещения свидетельствуют, что многие страны имеют или развивают политику расширения участия и особенно, в отношении конкретной целевой группы – иммигрантов и этнических меньшинств. В качестве примеров можно привести Нидерланды, Шотландию и Швецию, где вузы обладают стратегией приема, сохранения контингента и поддержки трудоустроиваемости для этих групп, что является вкладом вузов в социальную повестку дня их стран. Действительно, в некоторых случаях, вузам дана конкретная миссия своей открытостью и восприимчивостью активно содействовать интеграции общества.

Увеличение и расширение доступа к высшему образованию

Доступ – это термин, который охватывает целый ряд важных вопросов, таких как физическая доступность вуза для студентов с ограниченными возможностями передвижения, доступность высшего образования на региональном уровне, содействие начального и среднего образования расширению доступа, а также система набора (или отбора), позволяющая выявить потенциальных студентов из различных слоев общества. Последнее десятилетие образование в течение всей жизни и расширение доступа стали приоритетными направлениями европейской политики. В то же время на национальном уровне остается вопрос: почему отсутствуют заметные успехи в вовлечении нетрадиционных групп учащихся в высшее образование (см. Таблицу 24 выше).

Одним из важных факторов является роль систем начального и среднего образования в подготовке потенциальных студентов. Недавнее исследование ОЭСР показало наличие корреляции между инклюзивным начальным и средним школьным образованием и расширением участия в системе высшего образования (OECD 2008: 2). Если начальная и средняя школа является отбирающей и не имеет надлежащих систем выравнивания и поддержки, то нетрадиционным группам, даже при свободном доступе, практически невозможно достичь официально требуемого уровня подготовки для поступления в высшую школу.

Другой фактор связан с системами приема в высшую школу. В одних системах отбор осуществляется централизованными структурами на основе отметок и тестов, и вузы не могут выбирать студентов, в других системах студенты отбираются и, таким образом, обеспечивается многообразие контингента, в третьих – предусмотрен свободный доступ в вузы, но без возможности для них устанавливать свои приоритеты. Действительно, посвященное автономии исследование EUA (EUA 2009b) подтверждает, что лишь в немногих европейских странах высшие учебные заведения могут напрямую отбирать своих студентов (см. Приложение 6). Централизованные структуры приема в системе массового или всеобщего высшего образования формально служат для обеспечения равных возможностей, но в этих условиях вузам будет сложно на ранней стадии выявлять студентов, которые по разным причинам могут нуждаться в поощрении и поддержке.

Во многих странах вузы разработали информационно-просветительские программы по привлечению потенциальных студентов. Однако одного лишь выявления студентов, нуждающихся в помощи, недостаточно. Вузы должны создать службы поддержки, которые помогут сохранить этих студентов в вузе и подготовить их для работы в научной среде или за ее пределами. Таким образом, третий фактор состоит в том, что успешное завершение образования студентами из находящихся в невыгодном положении социальных групп требует существенных вложений в службы индивидуальной поддержки.

Полностью внедренный студентоцентрированный подход предоставит студентам – как традиционным, так и «нетрадиционным» – больше возможностей реализовать свой потенциал благодаря различным способам доступа и гибким путям обучения. В то же время потребуются серьезные затраты на поддержание адекватного соотношения студенты-сотрудники, а также на подготовку и повышение квалификации персонала.

2.5.3. Будущие проблемы

В большинстве европейских стран образование в течение всей жизни рассматривается как совокупность деятельности, предусмотренной вне общего образования, в отношении которой лишь в редких случаях определяются или применяются такие болонские инструменты, как результаты обучения и академические кредиты. Поэтому высшие учебные заведения и национальные органы должны объединить свои усилия в целях создания системы доступного, гибкого и прозрачного студентоцентрированного обучения. Необходимо постоянно отслеживать и оценивать процесс реализации с тем, чтобы гарантировать, что все образование рассматривается в ракурсе его предоставления в течение всей жизни и с учетом конкретных национальных, региональных, местных и вузовских условий. Необходимым условием достижения успеха является общая приверженность делу со стороны национальных органов и высших учебных заведений – подход, рекомендованный

Хартией EUA об образовании в течение всей жизни. Большое значение будут иметь совместные действия на региональном уровне и поддержка сотрудничества между региональными заинтересованными кругами и вузами.

Для дальнейшего развития и успешного осуществления социального измерения Европейского пространства высшего образования очень важно, чтобы национальные органы и высшие учебные заведения имели возможность собирать данные о социальном происхождении и достижениях студентов.

С точки зрения учебных заведений:

Как стратегия, образование в течение всей жизни объединяет и вносит согласованность в совокупность деятельности, включая:

- Формальное образование, как это предусмотрено трехцикловой структурой степеней: первоначальное образование как для традиционных студентов в первом поколении, так и для студентов из «нетрадиционных» кругов или для пожилых учащихся; дальнейшее образование путем магистерского обучения, постоянного профессионального развития и дистанционного обучения; и докторское образование (в режиме полного или неполного времени).

- Неформальное образование, предоставляемое вне трехцикловой структуры степеней, например, повышение профессиональной квалификации.

- Информальное образование: информационно-просветительские программы для потенциальных студентов, университеты для детей, доуниверситетские курсы, возможности для культурного обогащения после выхода на пенсию и т.д.

Таким образом, будущими проблемами для вузов – сюда во многих случаях входят и их финансовые последствия их решений – являются:

- Предоставление широкого спектра образовательных услуг новым учащимся и учащимся, возвратившимся к образованию.

- Создание и осуществление согласованных вузовских стратегий образования в течение всей жизни на основе студентоцентрированного обучения, а также гибких и прозрачных путей обучения.

- Включение предоставления и признания образования в течение всей жизни в общую систему образования, а также обеспечение надлежащего качества ОТЖ.

Превращение в образец учреждений образования в течение всей жизни, предлагающих возможности ОТЖ собственным сотрудникам – будь то академический или административный персонал.

- Учет факторов глобализации, технологического развития и демографических изменений для проявления открытости и восприимчивости. Иными словами, использование из-

менений в студенческом контингенте как возможности расширить миссии вузов и укрепить взаимосвязь между исследованиями, обучением и инновационной деятельностью в ракурсе образования в течение всей жизни.

С точки зрения политики:

- Правовая база должна гарантировать учебным заведениям необходимую автономию, позволяющую им заниматься разработкой стратегий и мер по расширению участия в высшем образовании.

- Создание стратегий и возможностей для привлечения многообразного контингента студентов должно подкрепляться социальными, правовыми и экономическими стимулами или поддержкой, что будет способствовать формированию или совершенствованию навыков на благо студентов и работодателей. Новые возможности и варианты должны быть доведены до сведения всех заинтересованных сторон, особенно до потенциальных студентов и работодателей.

- Должна быть создана нормативная база, позволяющая вузам предлагать потенциальным студентам разнообразное образование в рамках обучения в течение всей жизни, организованное, где это возможно, в виде модулей с официальными кредитами.

- Студентоцентрированный подход к обучению на протяжении всей жизни должен быть подкреплен достаточными ресурсами, например, для развития новых методов преподавания и создания учебных материалов, отвечающих потребностям учащихся и работодателей.

2.6. Интернационализация

Главной целью Сорбонской декларации было содействие европейской интеграции и подготовка высшего образования Европы к противостоянию глобальным вызовам. Эту цель включила в себя и Болонская декларация. Первые годы Болонского процесса основной акцент делался на разработку и осуществление реформ, которые обеспечили бы европейское сближение и создание Европейского пространства высшего образования как зоны взаимодействия и сотрудничества, осуществляемых на фоне богатого вузовского ландшафта.

Примерно в то же время, когда стартовал Болонский процесс, важное место в политике высшего образования и научных исследований стали занимать такие концепции, как глобализация и экономика, основанная на знаниях (см. Часть 1), которые, как правило, обсуждались в контексте Лиссабонской стратегии. Перекрывающиеся по тематике дискуссии, шедшие в рамках Евросоюза и в болонском контексте, растущая поддержка Еврокомиссией Болонского процесса как средства содействия программе модернизации университетов – все это привело к тому, что Болонский процесс интегрировал в себя большую

часть Лиссабонского дискурса конкурентоспособности и обратил внимание на развитие собственного глобального измерения (Лондонское Коммюнике 2007).

В то же время Болонский процесс вызвал интерес во всем мире (например, Adelman 2008) и изменил имидж европейского высшего образования. Оно стало восприниматься не как «(затвердевшее?) скопление традиционных, но административно закостенелых вузов, а как динамичная система современных высших учебных заведений, разделяющих дух предпринимательства» (Scott 2009г: 7). В свою очередь, благодаря вниманию к Болонскому процессу вырос интерес Европы к остальному миру.

В последующих разделах результаты обследования Тенденций 2010 анализируются в сравнении с предыдущими докладами Тенденции и с учетом изменившегося фокуса и тех мер, которые будут рассмотрены ниже. Важно отметить, что из-за многолетнего характера данного исследования, конкретные вопросы, связанные с мобильностью и интернационализацией, не были изменены в ответ на динамику терминологии (равно, как и на расширение Европейского Союза).

2.6.1. Стратегии интернационализации

В рамках данного исследования вузам было предложено выделить три наиболее важных события, определивших их стратегию в последние три года. Первые три места заняли соответственно Болонский процесс (78%), реформа обеспечения качества (63%) и интернационализация (61%) (см. Таблица 4, Часть 1).

В ответах на вопрос о важнейших явлениях за последние пять лет интернационализация перемещается на первое место (22%), обеспечение качества остается на втором месте (21%), а Болонский процесс занимает третье место (15%). Все это будто показывает, что цели Болонского процесса почти достигнуты.

Инспекционные посещения показали, что мобильность перестала быть единственной отличительной чертой интернационализации. Напротив, все больше вузов разрабатывают комплексный подход к интернационализации обучения и научных исследований, который является делом всего учебного заведения, а не обязанностью международной службы, занимающейся программами мобильности в относительной изоляции. Возросшая важность определения вузами своих профилей влияет на интернационализацию, благодаря акценту на стратегические партнерства и соглашения о сотрудничестве в области преподавания, научных исследований и расширения потенциала – даже если пока не ясно, будет ли эта оптимизация отношений преобладать над более традиционной формой сотрудничества «снизу вверх» с более широким кругом партнеров.

Эти изменения тесно связаны с четкой тенденцией последних нескольких лет создавать относительно небольшие сети вузов-единомышленников, ищущих пути сотрудниче-

ства и сравнительного анализа своей деятельности. Членство в этих сетях стало показателем статуса, поскольку с помощью такого рода связей вузы стремятся улучшить свою конкурентоспособность и престиж. Тенденция к слияниям вузов и межвузовскому сотрудничеству (см. Часть I) часто бывает обусловлена необходимостью повысить международный авторитет за счет увеличения критической массы.

Наконец, растут масштабы трансграничной деятельности, часто объединяемой под названием «транснациональное образование», проблемам которого была посвящена недавняя конференция EUA (EUA 2009e). В ходе дискуссий сделан вывод: транснациональное образование, которое первоначально рассматривалось большей частью академического сообщества как в основном ориентированное на получение прибыли и зачастую рискованное предприятие, сегодня получило широкое признание. Вполне вероятно, что появившиеся различные типы и модели образовательной деятельности – совместные программы, филиалы кампусов или общие международные центры исследовательских компетенций – будут дальше расширяться, по мере того, как вузы, делая сознательный выбор, будут решительно включать транснациональную деятельность в свои международные стратегии. Большим благом может стать все более изощренное и широкое применение информационных и коммуникационных технологий, которые дополняют физическую мобильность виртуальной.

В условиях высокой стоимости транснациональной деятельности существует опасность коммерциализации. Хотя одной из заявленных целей является наращивание потенциала, большинство транснациональных инициатив направляется на страны и регионы с учетом их покупательной способности, а не потребностей в развитии высшего образования. В некоторых случаях, государственное финансирование такой деятельности (финансирование, которое отражает национальные приоритеты) снижает финансовые риски для вузов.

В дополнение к национальному финансированию, эти новые тенденции поддерживаются европейскими финансовыми потоками. В то время как программа Европейского сообщества Erasmus Mundus способствовала развитию международных совместных учебных программ, в отношении создания оффшорных кампусов общеевропейское измерение пока не появилось, и они во многих случаях остаются среди национальных, а не европейских приоритетов.

Приоритетные регионы для международного обмена

По сравнению с *Тенденциями V* приоритетные географические регионы для международного обмена практически не изменились:

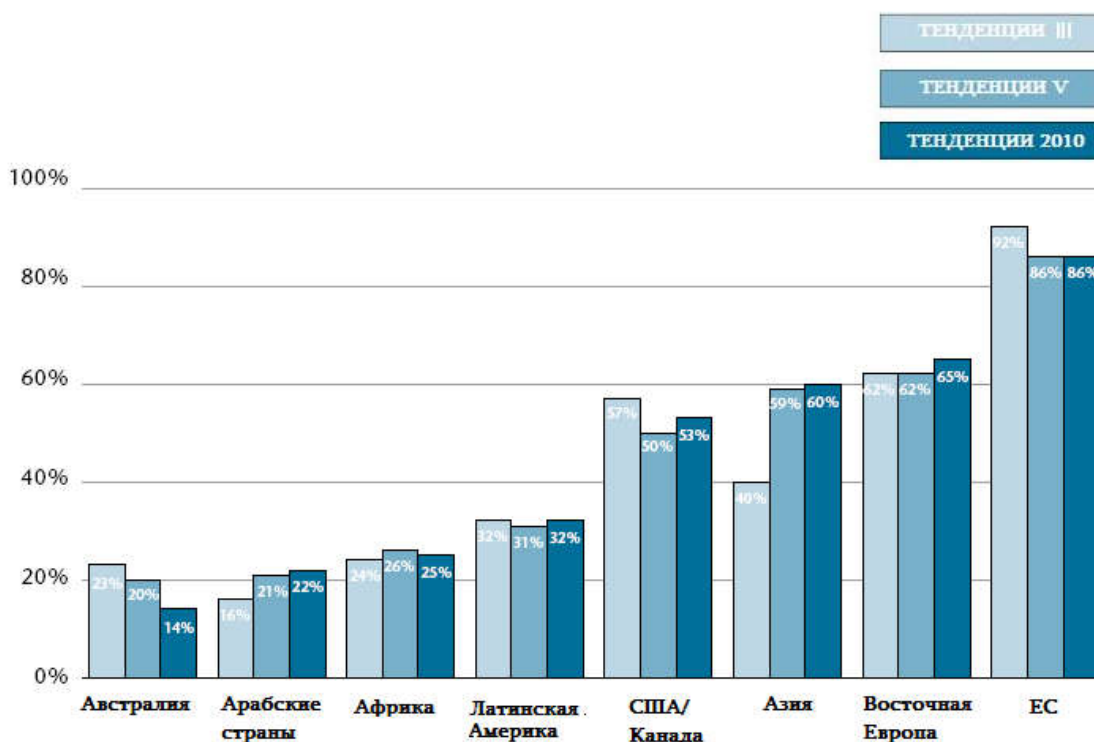
- ЕС по-прежнему остается на первом месте с перевесом в 21%. Следом за ним идет Восточная Европа, причем, как и в *Тенденциях V*, реже всего она упоминается вузами Испании, Швейцарии и Швеции. К этой группе теперь присоединилась Ирландия.

- Азия сохраняет третье место. Вузы Венгрии, Литвы и Нидерландов, по-видимому, значительно утратили интерес к Азии, в то время как более 70% вузов в Финляндии, Франции, Великобритании и Швейцарии продолжают называть ее своим приоритетом. К этой группе также присоединились Австрия, Армения, Исландия, Ирландия, Латвия, Словакия и Швеция.

- США и Канады остались на четвертом месте, а Латинская Америка на пятом.

- Арабские страны и Африка по-прежнему наименее приоритетные регионы для высших учебных заведений Европы, за ними следует Австралия, с 2003 года постепенно теряющая свои позиции.

Таблица 25. – Вопрос 53. В какой географической области ваше учебное заведение желало бы улучшить свою международную привлекательность?



Как и в *Тенденциях V*, университеты (в отличие от других типов вузов) по-прежнему в качестве приоритетов значительно чаще называют США / Канаду, Азию, Латинскую Америку и арабские страны. Вузы других типов ориентируются, прежде всего, на Евросоюз (87%) и Восточную Европу (57%), за которыми следуют Азия (49%) и США / Канада (42%).

Географические цели несколько изменились и отражают желание установить новые связи, помимо исторических и культурных отношений, которые в ряде случаев поддержи-

вались на протяжении веков. Созданию новых связей способствуют, в первую очередь, национальные финансовые стимулы (с некоторой поддержкой со стороны Европы) и растущая привлекательность развивающихся стран, особенно в Азии.

2.6.2. Мобильность

Студенческая мобильность – одна из заявленных целей Болонской декларации и Болонского процесса. В последнее же время особое внимание стало уделяться повышению мобильности профессорско-преподавательского состава.

Мобильность играет важнейшую роль для достижения целей создания ЕПВО и Европейского исследовательского пространства как один из механизмов, которые могут способствовать европейской идентичности, облегчить получение желаемого образования и личного развития, поддержать создание единого рынка и стимулировать новые подходы к исследованиям за счет увеличения критической массы.

Первоначально центром внимания была внутриевропейская мобильность. По мере развития глобального измерения Болонского процесса все шире стала обсуждаться поддержка мобильности в Европу и из нее. Этот сдвиг следует рассматривать в контексте общего роста международной мобильности студентов в последние годы.

Развитие мобильности поддерживается несколькими схемами Европейской Комиссии: программа Erasmus мобильности внутри Евросоюза, программа Tempus для стран, не входящих в Евросоюз, а также стран-партнеров, граничащих с ЕС (например, стран Северной Африки), и Erasmus Mundus для мобильности за пределами Европы. Все это означает, что некоторые вузы больше не разделяют «европейскую» и «международную» мобильность, а обозначают и, таким образом, определяют всю мобильность как международную деятельность и часть общей международной стратегии.

При подготовке Болонского совещания министров 2009 года особое внимание обращалось на необходимость конкретных шагов для улучшения мобильности в грядущее десятилетие. В Левенском Коммюнике акцентируется значение мобильности и устанавливается контрольный показатель 20% к 2020 году. Аналогичным образом в недавнем докладе Совета Европейского исследовательского пространства (ERAB) для мобильности ставится цель в «20% докторантов, работающих за пределами своей страны» за тот же период, что составляет трехкратное увеличение текущих показателей (ЕС 2009с: 13).

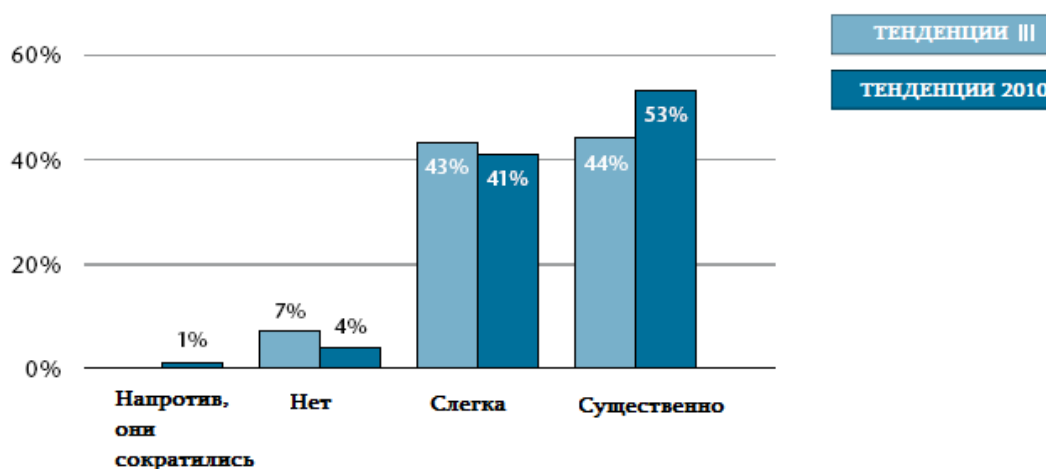
Несмотря на усилия по поощрению мобильности, есть очень немного достоверных данных о потоках мобильности и, следовательно, о степени изменения мобильности с годами. Из-за трудностей со сбором данных в этой области, что уже отмечалось в докладе *Тенденции V*, в последующих разделах используются данные, полученные на основании ограниченного круга вопросов анкеты и отчетов об инспекционных посещениях.

Мобильность студентов

Есть два основных типа мобильности студентов: периоды обучения за рубежом в процессе получения степени (краткосрочная или горизонтальная мобильность) и переход в другое учебное заведение после получения степени (мобильность с полной степенью или вертикальная мобильность).

Данные о мобильности с полной степенью получены из ответов на вопрос, касающийся оценки ожиданий. Таблица 26 ниже показывает, что 53% вузов (против 44% в *Тенденциях III*), в основном в небольших странах, ожидают, что трехцикловая структура степеней предоставляет существенно больше возможностей для мобильности с полной степенью (вертикальной мобильности).

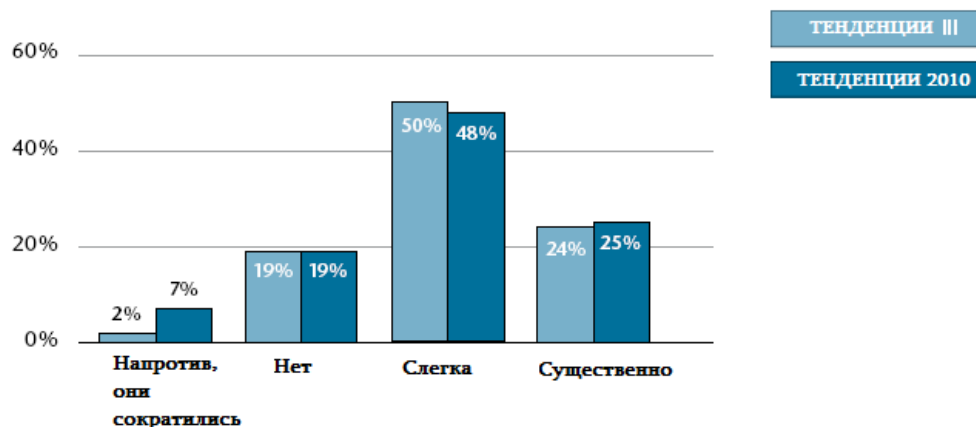
Таблица 26. – Вопрос 37. Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода из одного учебного заведения в другое на следующий цикл обучения, например, с бакалаврского цикла на магистерский (вертикальная мобильность)?



Недавний рабочий документ Еврокомиссии «Прогресс в достижении целей Лиссабонской стратегии в образовании и обучении» показывает существенное изменение мобильности студентов, имеющих степень, в некоторых странах, в том числе в Болгарии, Эстонии, Германии, Португалии и Словакии (ЕС 2009а).

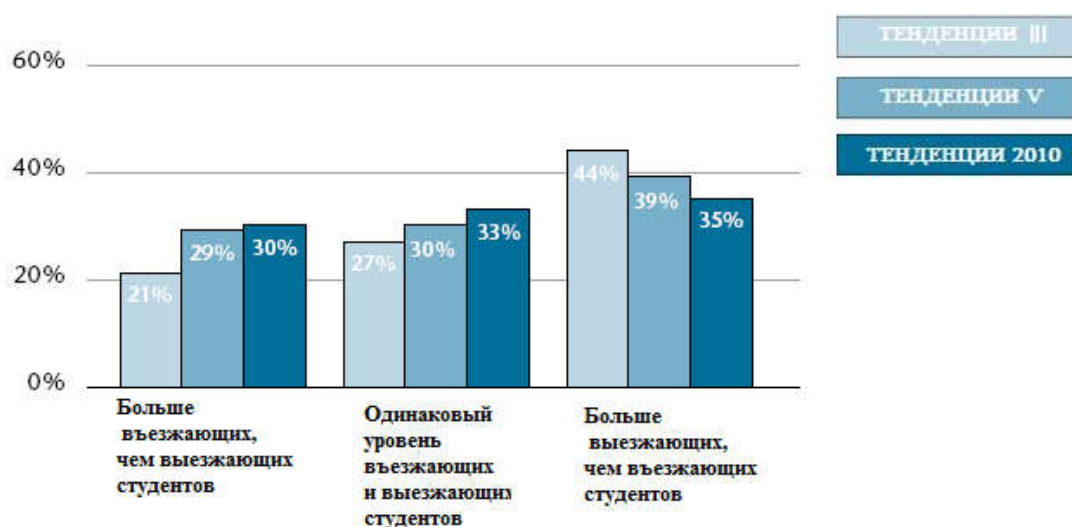
Что касается ожиданий относительно краткосрочной мобильности, то ответы на вопросник *Тенденций 2010* позволяют сделать вывод о ее незначительном сокращении после введения структуры бакалавр / магистр, хотя разница между данными *Тенденций III* и *Тенденций 2010* находится в пределах погрешности.

Таблица 27. – Вопрос 36. Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода с одного факультета на другой или из одного вуза в другой в пределах одного цикла (горизонтальная мобильность)?



С точки зрения студенческих потоков вузы должны были сравнить баланс между потоками студентов по въезду и по выезду. Ответы, представленные в Таблице 28 ниже, основываются, скорее, на данных о структурированной мобильности (например, студенты программ ERASMUS), чем на данных о «самодеятельной» мобильности студентов. Имеющиеся ограниченные данные показывают, что три категории вузов дают примерно по одной трети каждый.

Таблица 28. – Вопрос 34. Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью студентов?



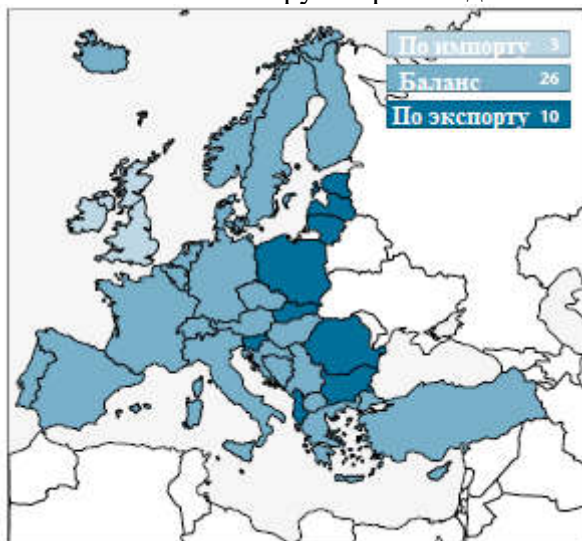
Нижеследующие три карты также отслеживают краткосрочную структурированную мобильность (наиболее надежные данные, собранные вузами) и показывают, что при анализе данных по странам выявляются небольшие изменения «импортеров» и «экспортеров». Хотя к группе «импортеров» присоединились еще несколько стран, это никак не изменило исторический дисбаланс между Восточной и Западной Европой.

Кроме того, по последним данным ЕС, растет приток иностранных студентов в Европу, особенно из стран Африки и Азии. Основными импортерами в 2007 году были Австрия, Бельгия, Дания, Франция, Германия, Швеция и Великобритания. Наибольший рост числа студентов из стран, не входящих в ЕС, произошел в Великобритании: с 11% в 2000 году до 31% в 2007 (ЕС 2009 г).

На основании этих данных можно сделать некоторые предварительные выводы. Во-первых, ожидания вузов в отношении краткосрочной мобильности остаются стабильными, и это создает контекст для понимания тенденций в мобильности. Во-вторых, выросли ожидания по поводу мобильности с полной степенью (вертикальной мобильности). В-третьих, мобильность по-прежнему демонстрирует дисбаланс между Востоком и Западом с небольшими изменениями по сравнению с *Тенденциями III*. В-четвертых, как показывают данные Евростата, увеличился приток иностранных студентов в Европу, хотя оценить это сложно, поскольку данные включают в себя постоянно проживающих в странах иммигрантов с иностранными паспортами. Таким образом, общее увеличение потоков иностранных студентов в Европе может быть частично связано с расширением доступа иммигрантов-резидентов к высшему образованию.

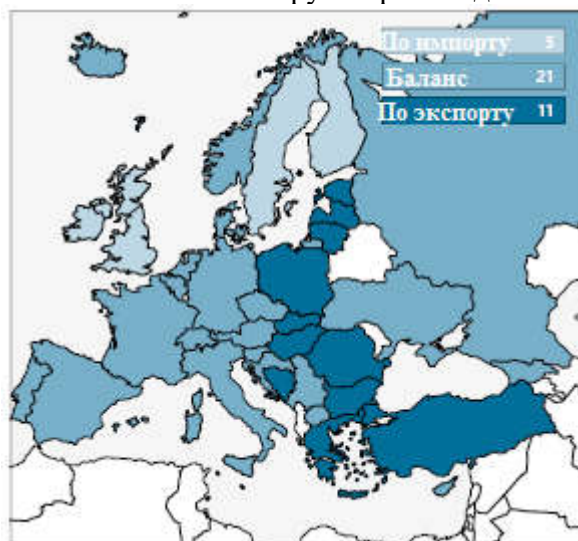
Карта 11 – Тенденции III (2003)

Сравнение потоков студентов по самым большим группа респондентов



Карта 12 – Тенденции V (2007)

Сравнение потоков студентов по самым большим группа респондентов



Карта 13 – Тенденции 2010 (2010)

Сравнение потоков студентов по самым большим группам респондентов

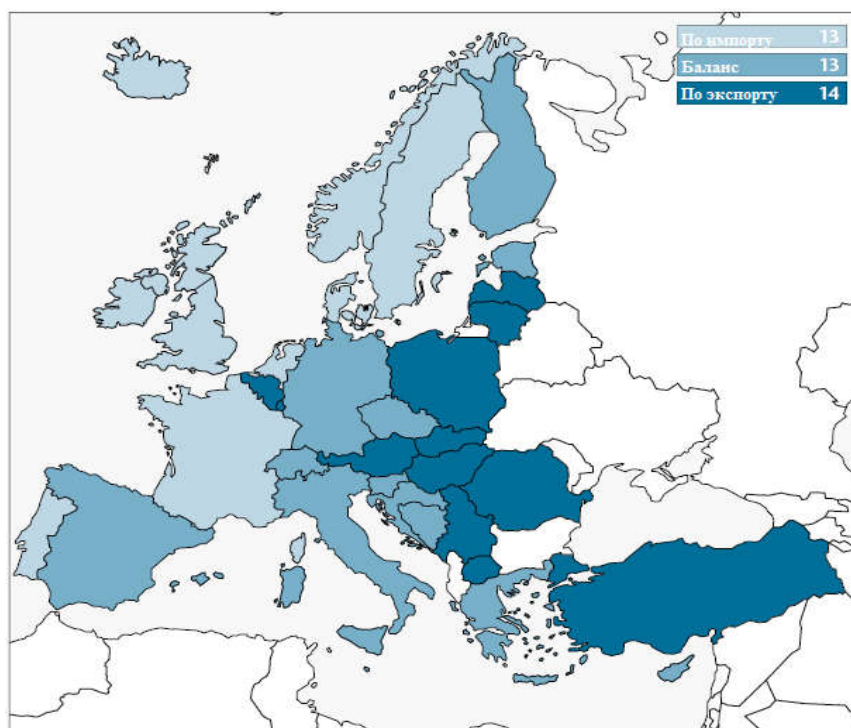


Таблица 29. – Вопрос 28. Имеют ли студенты, возвращающиеся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием своих кредитов?



Признание обучения за рубежом

Собранные данные по организации в вузах признания периодов обучения за рубежом согласуются с их неизменившимися ожиданиями относительно краткосрочной мобильности. Показатели, касающиеся проблем с признанием кредитов, полученных после краткосрочной мобильности, менялись незначительно с течением времени, хотя именно признание было одной из первоначальных целей Болонского процесса. В *Тенденциях III* 41% вузов заявил об отсутствии у студентов проблем с признанием; этот показатель поднялся до 48% в докладе *Тенденции V* и снизился до 44% в *Тенденциях 2010* (см. Таблицу 29 выше).

Более тщательный анализ ответов о признании периодов обучения за рубежом показывает, что:

- В университетах периоды обучения за рубежом чаще всего признаются на факультетском уровне, в то время как признание степеней происходит в центральном офисе. Хотя другие типы высших учебных заведений также зависят от центрального офиса, проблемами признания занимаются факультеты и департаменты.

- Централизованный подход к вопросам признания является предпочтением малых вузов. Средние и крупные учебные заведения чаще всего решают проблемы признания на уровне факультетов (или департаментов).

- Учебные заведения с местной ориентацией отдают предпочтение уровню департаментов, вузы же с европейским фокусом чаще всего делают выбор в пользу центрального офиса.

- Чем старше высшее учебное заведение, тем больше вероятность того, что признание происходит на факультетском уровне. В более молодых вузах это будет, скорее всего, делаться на уровне департаментов.

- В крупных высших учебных заведениях у студентов чаще возникают проблемы с признанием кредитов, полученных ими за рубежом. 63% малых вузов заявили об отсутствии таких проблем у студентов, тогда как соответствующий показатель для крупнейших университетов составляет лишь 26%. Сбалансированность (или несбалансированность) выездной и въездной мобильности никак не влияет на наличие проблем с признанием.

Что интересно и очень важно для управления вузами: чем более централизованно происходит признание периодов обучения за рубежом, тем более вероятно, что студенты не будут иметь проблем с признанием переноса кредитов. Объяснение этого, возможно, в том, что централизация обеспечивает последовательные и согласованные пути урегулирования переноса кредитов.

Как отмечалось выше, основные инструменты признания и «прозрачности», призванные способствовать мобильности (Лиссабонская конвенция о признании, ENIC/NARIC, ECTS и Приложение к диплому), все шире используются вузами. Несмотря на это, остаются стойкие препятствия для мобильности сотрудников и студентов (как краткосрочной, так и с полной степенью), выявленные в ходе инспекционных посещений по проектам *Тенденции*, в частности, из бесед с преподавателями и студентами. К ним относятся:

- Дефицит понимания или осведомленности о Лиссабонской конвенции о признании (см. 2.4.3) со стороны некоторых преподавателей, которые считают, что периоды обучения студентов за границей должны строго соответствовать тому, что бы они освоили в домашнем вузе.

- Отсутствие поддержки для центрального офиса, занимающегося периодами обучения за рубежом, со стороны профессорско-преподавательского состава, убежденного, что

признание должно отдаваться на усмотрение преподавателей, департаментов или факультетов.

- Соглашения об обучении рассматриваются профессорско-преподавательским составом как некое бремя и не всегда соблюдаются по возвращении студентов. Соглашения могут быть обременительными и для студентов, часть из которых сообщили, что были вынуждены обращаться отдельно к каждому из своих преподавателей за подтверждением соглашения.

- Задержки с реализацией всего набора болонских инструментов, слабое понимание некоторых из них или использование не в полном объеме их взаимосвязи. Так, интенсивность и наполненность короткой болонской степени бакалавра часто используется как оправдание для отсутствия периодов мобильности в требованиях учебного плана. На самом деле, это может объясняться недостаточной модуляризацией или большим числом экзаменов, что удерживает студентов дома, склонностью к «домоседству» у студентов и сотрудников или недостатками стратегии интернационализации в вузе.

- Некоторое сопротивление выездной мобильности студентов может быть связано с опасением, что они не вернуться обратно.

- Воспринимаемый рост конкуренции в секторе высшего образования вынуждает каждый вуз пытаться быть уникальным или особенным, что создает дополнительные препятствия для признания. Это особенно очевидно на уровне магистратуры.

- Отсутствие согласованности в Европе с точки зрения академического календаря и оценочной системы; различные способы расчета кредитов ECTS и разная продолжительность получения степеней бакалавра и магистра, допускаемая Болонским процессом для: 3 + 2 (в большинстве стран) или 4 + 1. Так, в тех немногих вузах, где принята структура степеней 4 + 1, ответственные за международные дела и студенты задаются вопросом, как организовать мобильность на магистерском уровне, если его продолжительность составляет всего один год, и как проводить прием на магистерское обучение иностранных студентов с трехгодичной степенью бакалавра.

- Плохое знание иностранного языка отъезжающими студентами или государственная языковая политика, которая ограничивает преподавание на не национальных языках или требует проведения экзаменов на национальном языке, тем самым сокращая число мобильных по въезду студентов.

- Ограниченное финансирование отъезжающих студентов и прибывающих из стран Евросоюза считается финансовым бременем для вузов.

- Работа на неполный рабочий день или семейные обстоятельства.

- Визовые требования для студентов из стран, не входящих в ЕС.

Этот длинный список препятствий относится не ко всем вузам, и очень может быть, что тенденция изменится в пользу мобильности с полной степенью за счет мобильности

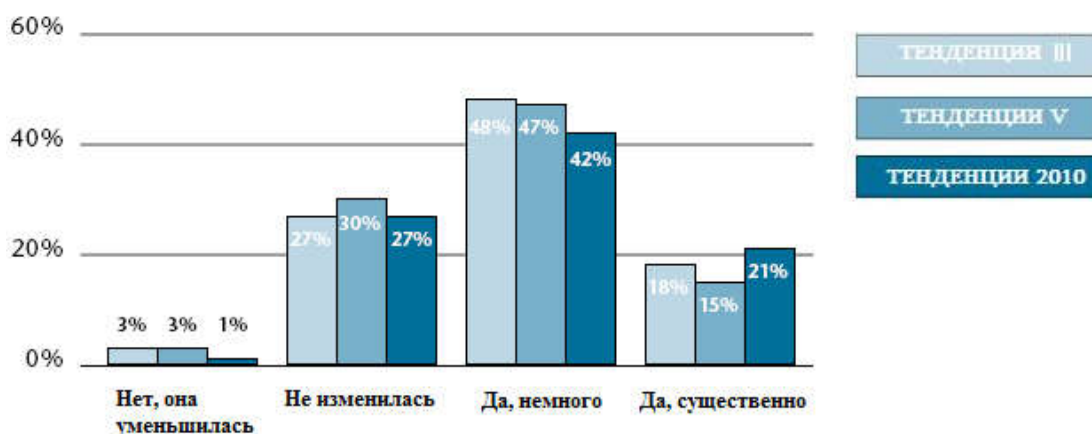
краткосрочной. Это особенно очевидно на докторском уровне, где международный контингент учащихся, как представляется, имеет несколько более важное значение.

Необходимо помнить, что, несмотря на существующие проблемы, интернационализация занимает важное место в стратегиях многих вузов: 31% вузов видят в ней путь к развитию своей академической деятельности, 28% – средство повышения репутации и авторитета. Среди общих элементов вузовских стратегий – развитие образовательных или научно-исследовательских альянсов, членство в сетях и ассоциациях, независимые курсы обучения и службы поддержки для иностранных студентов, преподавание на негосударственных языках, содействие мобильности сотрудников и студентов путем улучшения информационной и финансовой поддержки, включение обязательных периодов мобильности в учебные программы, улучшение преподавания иностранных языков, полная реализация студентоцентрированного обучения и болонских инструментов, в частности, ECTS и Приложения к диплому.

Мобильность персонала

Мобильность персонала демонстрирует устойчивый, хотя и небольшой рост: 21% респондентов говорят о ее существенном росте против 15% в *Тенденциях V* и 18% в *Тенденциях III*. Это вузы в Латвии и Литве (50%). Далее следуют Сербия и Турция (40%), Румыния (39%), Польша (35%), а также Босния и Герцеговина и Италия (33%). (В список включены только те страны, где 30% и более респондентов ответили, что мобильность персонала возросла «существенно»). Число тех, кто ответил, что мобильность персонала выросла «немного», неуклонно снижалось. В целом, 23% университетов и 15% других вузов заявили, что мобильность персонала значительно возросла.

Таблица 30. – Вопрос 35. Увеличилась ли мобильность преподавателей в вашем вузе за последние три года?



В некоторых отчетах о посещениях сообщается о жалобах академического персонала на большую преподавательскую нагрузку и трудности в поиске замены на период своей мобильности.

2.6.3. Будущие проблемы

Помимо организации признания вузами обучения за рубежом и содействия мобильности персонала, мобильность имеет более важный, хотя и не поддающийся количественной оценке аспект – центральное место интернационализации в стратегии вузов. Иными словами, в дополнение к конкретным вопросам – будь то организация процедур признания или содействие мобильности сотрудников и студентов – мобильность должна стать одним из ключевых элементов вузовской политики интернационализации, и все проблемы вокруг нее должны рассматриваться в этом свете. Усиливающееся внимание к интернационализации должно найти свое отражение в конкретных стратегиях и мерах по дальнейшей поддержке мобильности студентов и сотрудников и устранению всех возможных препятствий к ней (см. выше раздел «Признание обучения за рубежом»).

Растет информированность высших учебных заведений об инструментах, обеспечивающих мобильность (Лиссабонская конвенция о признании, сотрудничество с ENIC/NARIC), и масштабы мобильности могут быть повышены за счет комплекса мер, таких как определение результатов обучения, эффективное использования ECTS, обеспечение надлежащего качества Приложения к диплому и его понимания на международном уровне, финансовая поддержка мобильных студентов. Тем не менее мобильность, особенно как период обучения за рубежом на бакалаврском уровне, будет оставаться проблемой до тех пор, пока не займет достойное место в стратегии интернационализации вуза. Так, поставленная политическая цель добиться 20% мобильности в Европе не означает, что каждый вуз должен достичь этой цели: мобильность должна соответствовать миссии и профилю вуза и отвечать образовательным и личным устремлениям каждого учащегося.

Содействие мобильности и устранение выявленных препятствий к ней остается серьезной проблемой как для политиков, так и для руководителей высших учебных заведений.

С точки зрения учебных заведений:

- Высшие учебные заведения должны разработать стратегию, определяющую их направление интернационализации и соответственно этому развивать образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Вуз должен установить контрольные цифры для краткосрочной мобильности и мобильности с полной степенью, целевые географические районы, численность мобильных студентов по каждому из уровней обучения на степень, формы сотрудничества, отвечающие его интересам, а также конкретные сети высшего образования, в которых он хочет участвовать. Эти стратегические цели должны подкрепляться

возможностью надлежащей языковой подготовки, реальным предложением совместных степеней гарантированного качества, программами с предусмотренными в них периодами мобильности. Сюда же входят поддержка отъезжающих студентов/молодых исследователей и иностранных студентов/молодых исследователей (в частности, административная поддержка и обеспечение жильем), а также правила интеграции иностранных студентов/исследователей/сотрудников в аудитории и в кампусе, обеспечивающими интернационализацию на местах.

- Высшие учебные заведения должны составить схему осуществляемой мобильности с тем, чтобы лучше понимать ее и при желании содействовать дальнейшему развитию инициатив в этой сфере

- Вузы должны создать центральный отдел по признанию, который обеспечивал бы эффективное и согласованное признание периодов обучения за рубежом и иностранных степеней, включая признание формального и неформального обучения, и ввести это подразделение в число служб поддержки студентов.

С точки зрения политики:

- Необходимо разработать более точные определения и измерения мобильности для исправления недостатков существующих оценок, которые иногда учитывают одного студента несколько раз.

- Крайне важно содействовать мобильности, обеспечивая целевое и более качественное информирование, корректируя, если необходимо, национальную политику и принимая меры на европейском уровне для решения таких давних проблем, как визы, перенос пенсионного обеспечения для исследователей, стипендии и кредиты для студентов и т.д. – как для граждан ЕС, так и для иностранных студентов, преподавателей и исследователей.

- В целях содействия краткосрочной мобильности академические календари должны быть скоординированы на европейском уровне.

2.7. Условия для надлежащей реализации ЕПВО в вузах: службы поддержки студентов и внутреннее качество

В Разделе 2.7 рассматриваются два важных фактора – службы поддержки студентов и внутренние процессы качества – которые создают условия для качественного опыта учебы, особенно в период перемен в вузах, и могут стать основой для перехода к студентоцентрированному обучению. Действительно, внутренние процессы качества, проявлением которых является, в частности, сбор и анализ данных по вузу, позволяют вузам осуществлять мониторинг своей деятельности и достижений студентов, что делает возможным развитие студенческих служб в соответствии с выявленными потребностями.

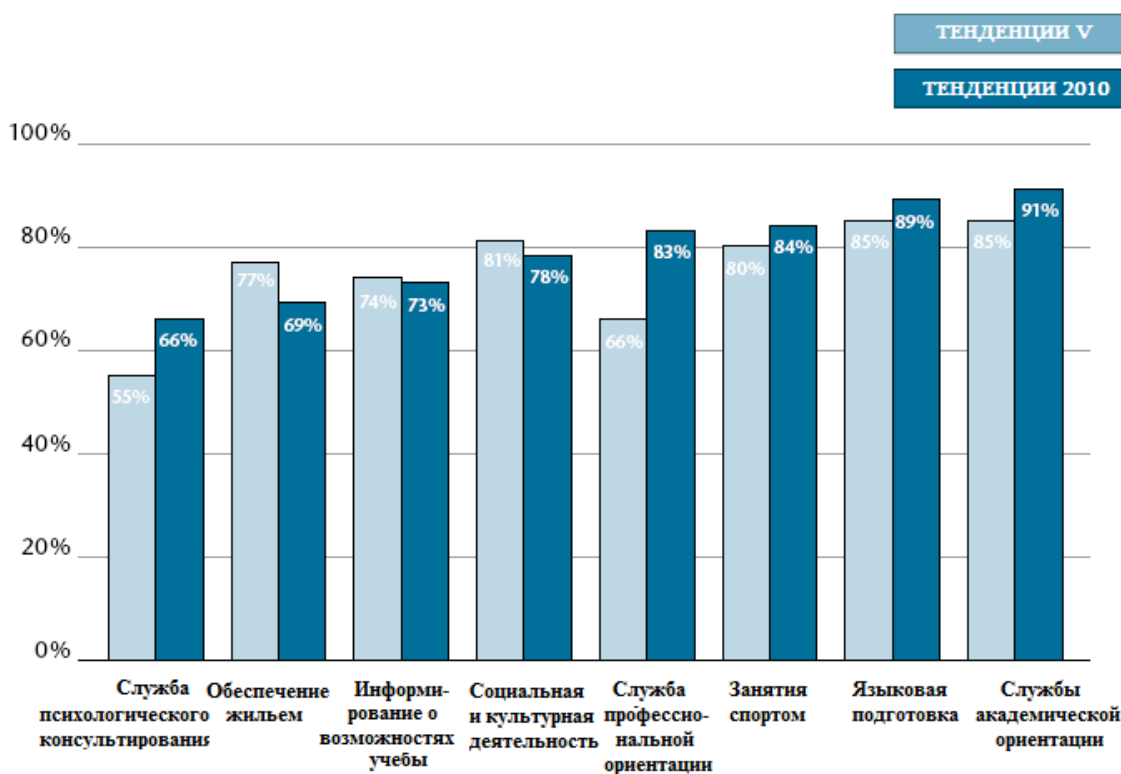
2.7.1. Службы поддержки студентов

Необходимость служб поддержки студентов более-менее игнорировалась политиками на протяжении всего болонского десятилетия, несмотря на то, что они играют важную роль, разъясняя потенциальным и нынешним студентам преимущества реформ, наставляя их в построении более гибких учебных путей, помогая добиваться целей обучения и содействуя их поступлению на рынок труда. Потребность в обладающих широкими возможностями целевых службах поддержки студентов особенно велика сегодня, в условиях растущего многообразия высшего образования и студенческого контингента. В самом деле, нынешнее студенчество включает в себя тех, кто обучается неполное время; представителей этнических меньшинств и иммигрантов, национальных и иностранных студентов, студентов молодого, среднего и старшего возрастов, студентов с физическими нарушениями или с проблемами в обучении и т.д.

В докладе *Тенденции V* подчеркивается:

Службы поддержки студентов нуждаются в широком признании, поддержке и развитии в интересах всех студентов. В частности, службы ориентации и консультирования играют ключевую роль в расширении доступа, повышении доли полностью завершивших обучение, и в подготовке студентов к поступлению на рынок труда (EUA 2007: 52).

Таблица 31. – Вопрос 11. Какие из следующих услуг ваш вуз предоставляет студентам?



Вопросы анкеты *Тенденции 2010*, относящиеся к этой области, охватывают традиционные студенческие службы: академической ориентации, обеспечения жильем, профессиональной ориентации, психологического консультирования, занятий спортом, информирования о возможностях учебы, языковой подготовки, и социально-культурной деятельности.

Данные *Тенденций 2010* указывают на устойчивый рост в сфере предоставления услуг студентам, возможно, за исключением жилищного обеспечения. Встреча с фокус-группой FEDORA (Европейский форум по ориентации студентов), однако, показала, что признание важности служб руководства и консультирования студентов не улучшилось, будь то оценка за последние три года или за последние десять лет. Согласно недавнему докладу FEDORA, службы поддержки студентов в европейских вузах еще только должны выработать свою особую роль или статус в рамках высшего образования (Karzensteiner *et al* 2008: 336). Этот вывод служит подтверждением того, что хотя Болонский процесс поощряет индивидуализированные пути обучения и диверсификацию студенческого контингента через расширения доступа, студенческим службам, имеющим немаловажное значение для успеха студентов, уделялось недостаточно внимания.

Одной из причин расхождения между данными *Тенденций* и FEDORA может быть отсутствие единого мнения о том, что именно включать в службы поддержки студентов. В одних вузах они в основном ограничиваются академической частью студенческой жизни. Другие вузы и сами студенты придерживаются более целостного подхода и включают в число служб поддержки медицинское и социальное обслуживание и службу заботы о детях. Различия могут быть также связаны с организацией студенческих служб на национальном уровне, поскольку в ряде стран централизованно предоставляются некоторые конкретные услуги поддержки студентов (например, жилье, рестораны, здравоохранение и т.д.), являющиеся ответственностью национальных или местных властей либо студенческих организаций.

Задача тогда состоит в четком разделении обязанностей между вузом, студенческими организациями, местными и национальными поставщиками услуг и в обеспечении координации. Координация необходима для того, чтобы исключить пробелы в предоставлении услуг, повысить эффективность путем сокращения дублирования работы, особенно в том, что касается информационных материалов, упростить процесс для студентов, чтобы не посылать их из кабинета в кабинет в поисках нужной услуги.

Согласно данным анкетного опроса и отчетов об инспекциях *Тенденций 2010*, наиболее быстро растут службы профессиональной ориентации: с 66% до 83% в период между 2007 и 2009 гг., что означает 17% роста или 25%-ное улучшение показателя с 2007 года. Этот вывод служит подтверждением особого внимания Болонского процесса к трудоустраиваемости и представляет собой реальное изменение в позиции. Вслед за професси-

ональной ориентацией по показателям роста идет служба психологического консультирования (с 55% до 66% в период между 2007 и 2009 гг., что означает 11% роста или 20%-ное повышение показателя с 2007 года). Это может указывать на формирование целостного взгляда на студенческие службы и на понимание того, что успех студентов зависит от более широкого круга факторов, чем только академические.

Кроме того, дискуссии с FEDORA и отчеты о посещениях в рамках *Тенденций 2010* показали, что фокус постепенно перемещается от оказания учащимся ориентационной поддержки, преимущественно, на этапе до поступления к деятельности по сохранению студенческого контингента и подготовке студентов к трудоустройству.

Данные *Тенденций 2010* не являются достаточно подробными, чтобы показать, отвечают ли службы поддержки разнообразному характеру студенческого контингента. Тем не менее, можно сделать некоторые выводы об изменении направленности оказываемых услуг. Иллюстрацией является Таблица 23, из которой видно, что 54% вузов, обладающих стратегией образования в течение жизни, предлагают специальные службы поддержки и консультирования для студентов, участвующих в ОТЖ. Из остальных вузов это делают только 33%. Что касается студентов, обучающихся неполное время, и студентов, находящихся в невыгодном социально-экономическом положении, то здесь существует значительная корреляция между миссией вуза и его деятельностью: неудивительно, что более 65% вузов, имеющих соответствующие службы поддержки, обладают стратегиями, ориентированными на потребности этих двух групп. Учитывая специфические требования этой очень разнородной группы студентов, часть из которых рассчитывает на признание их предшествующего обучения, можно сделать вывод о том, что европейским вузам еще предстоит добиться того, чтобы стать объединяющими и способными быстро реагировать на изменяющиеся потребности.

Введение процедур внутреннего обеспечения качества происходило неравномерно, как будет показано ниже, и это особенно верно в отношении оценки служб поддержки учебной деятельности студентов (Таблица 34). Цифра остается стабильной: 43% вузов и в *Тенденциях V*, и в *Тенденциях 2010* оценивают эти функции.

Наконец, участие студентов в сенатах и советах остается высоким (91% вузов), что свидетельствует о придаваемом им значению. Есть, однако, некоторые основания предполагать, что недавние реформы управления привели к возникновению небольших совещательных органов, что отразилось на представительстве студентов, хотя они все активнее участвуют в процессах качества.

2.7.2. Внутренние процессы качества

Качество и привлекательность европейского высшего образования в мире являются основными целями Болонского процесса и Лиссабонской стратегии. Как отмечалось вы-

ше, Берлинское Коммюнике (2003) признало первостепенную роль высших учебных заведений в контроле качества, чему предшествовал запуск проекта EUA по культуре качества (EUA 2006). В дальнейшем на развитие внутренних процессов качества были направлены серьезные усилия, и сообщество высшего образования увидело болонской повестке дня возможность улучшить преподавание и обучение. Как и с другими элементами болонских реформ, был достигнут определенный прогресс в развитии формальных механизмов качества.

Так, ответы вузов на вопросник *Тенденций 2010* показали, что для 60% вузов одним из важнейших изменений за последние десять лет является совершенствование внутренних процессов качества. Стоит отметить, что 53% вузов среди важнейших изменений отметили также расширение сотрудничества с другими высшими учебными заведениями. Следующие две таблицы (32 и 33) наглядно демонстрируют, насколько внутренние процессы качества важны для межвузовского сотрудничества. Действительно, учебные заведения с европейской направленностью, скорее всего, будут проводить регулярную оценку преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Эта связь получила подтверждение в ходе инспекционных посещений.

Таблица 32. – Вопросы 44–47. Типы регулярной внутренней оценки преподавания и направленность вуза

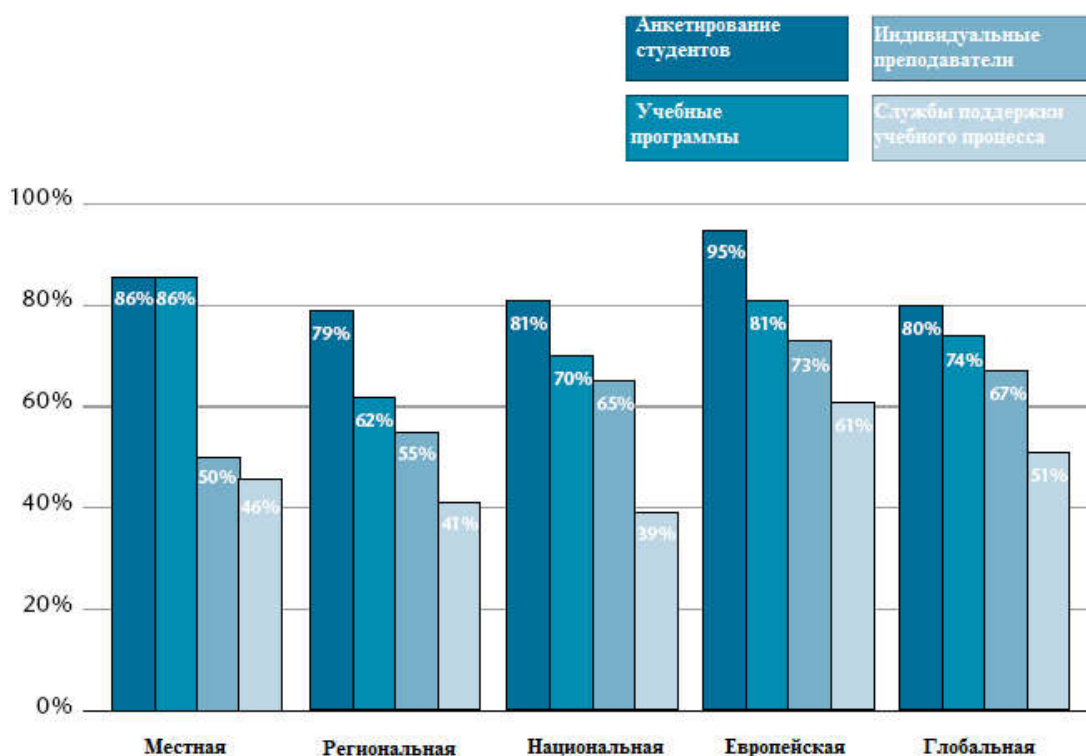
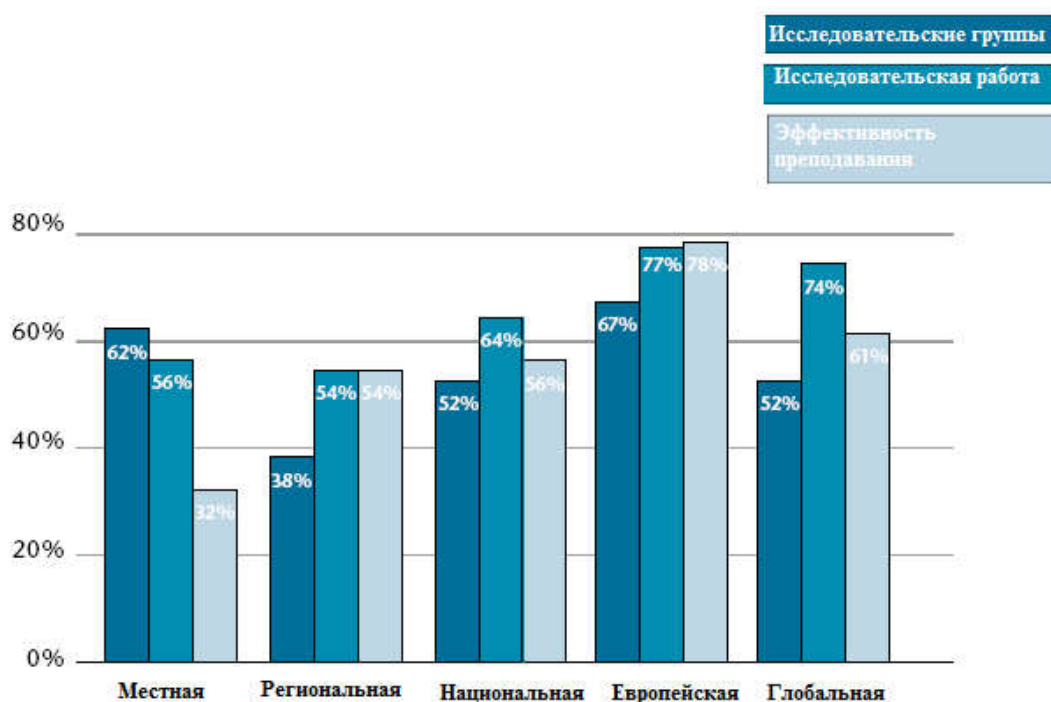


Таблица 33. – Вопросы 48–50. Типы регулярной внутренней оценки исследований и направленность вуза

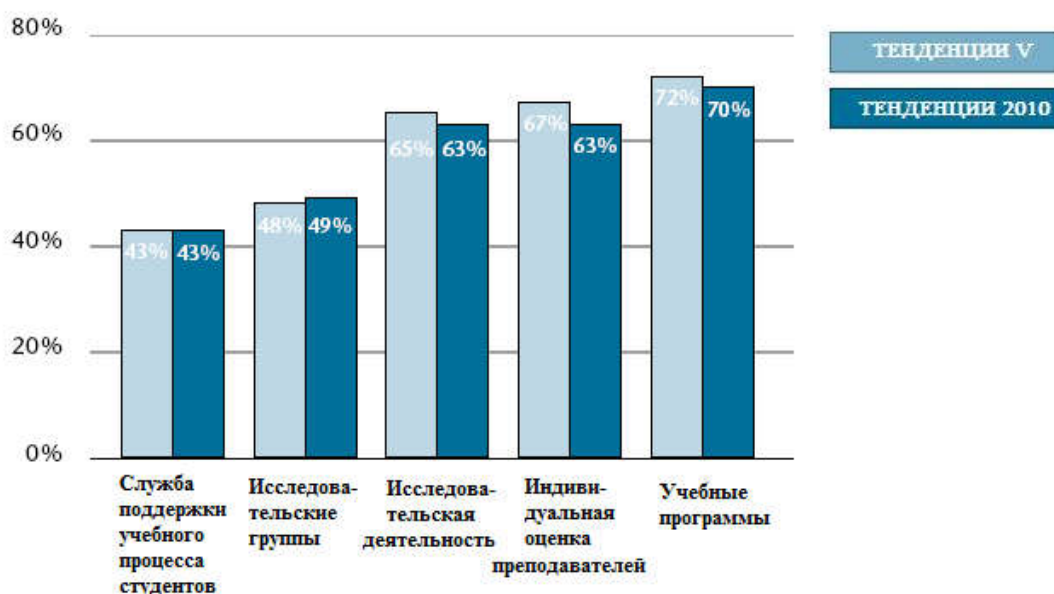


Изменения на докторском уровне заставили вузы уделять больше внимание вопросам качества и принятию соответствующих мер по эффективному мониторингу качества докторских программ. Данные, собранные Советом по докторскому образованию EUA, свидетельствуют о внедрении некоторых элементов внутреннего обеспечения качества – даже если они явно не определяются как таковые. Среди этих элементов: введение новых моделей научного руководства и повышение квалификации руководителей; разработка внутренних инструкций и сводов правил; подписание соглашений между докторантом, руководителем и учреждением; улучшение стандартов доступа и отбора; регулярный мониторинг прогресса каждого студента-докторанта, включая процедуры контроля времени до получения степени и показателей завершения учебы; отслеживание судьбы выпускников докторантуры; обеспечение высокого уровня процесса защиты диссертации.

Несмотря на большое число учебных заведений (60%), сообщивших о совершенствовании деятельности в области качества, продольный анализ показывает лишь незначительное изменение в сравнении с *Тенденциями V* (2007). Регулярные оценки служб поддержки учебного процесса студентов все еще довольно редки (43%), в то время как учебные программы, преподавательский состав и научно-исследовательская деятельность

оцениваются наиболее часто. В то же время, даже если высокая оценка преподавания особенно акцентируется при продвижении академического персонала, эффективности исследований, как правило, придается больший вес. К тому же количественные методы оценки (часто «измерять то, что поддается измерению») оборачиваются трудностями в части выявления полного качества преподавания.

Таблица 34. – Вопросы 45–49. Регулярная внутренняя оценка вузов: Тенденции V & 2010



Наконец, как показано в разделе 2.2, лишь немногие вузы отслеживают своих первых выпускников и таким образом упускают возможность получить обратную связь о качестве их образования и соответствующим образом улучшить свои программы.

Эти цифры, однако, не дают полной картины. Посещения вузов позволяют получить более точные сведения. Они подтверждают наличие множества процедур обеспечения качества, часто реализуемых на факультетском уровне, а не на уровне вуза. Результатом этого является широкая причастность к процессам качества, а понятие культуры качества достигает «низов». К сожалению, не всегда имеется четкая петля обратной связи к стратегии учебного заведения. Кроме того, меры по повышению квалификации персонала с целью улучшения преподавания предусмотрены во многих вузах, однако далеко не везде.

В некоторых вузах внутренними процессами качества занимается единственный сотрудник. Есть вузы, где студентов заставляют работать в комиссиях по качеству. Участие персонала во внутренних процессах качества – даже проведение анкетирования студентов – по-прежнему часто основывается на личной заинтересованности. Академический персонал ряда вузов считает, что должен быть вне оценивания, в частности, заявляя, что студенты не

должны оценивать качество преподавания и преподавателей. Профессора и преподаватели опасаются возможного потока жалоб и не проявляют реального понимания важности участия студентов в процессах обеспечения качества. Академический персонал также часто оказывается между двумя несвязанными политическими линиями: переходить на студентоцентрированные методы обучения и оцениваться по эффективности своих научных исследований.

Как отмечалось в разделе 2.4.4, вузы очень мало осведомлены о Европейских стандартах и принципах (ESG). Главная забота многих вузов – соответствовать национальным требованиям обеспечения качества. Чаще всего это имеет место там, где не было общенационального обсуждения ESG или учреждение обеспечения качества не привязывает свои требования к требованиям ESG. Некоторые учебные заведения приступили к реализации определенных схем, например, схем Международной организации по стандартизации (ISO), не понимая важности целостного академического подхода, который охватывал бы различные компоненты, обеспечивающие качество присуждаемых степеней, такие как национальные квалификационные структуры и результаты обучения.

Подводя итог, можно сказать: несмотря на значительный прогресс, внутренние процессы качества по-прежнему нуждаются в комплексном, всестороннем подходе, учитывающем особенности вузовского контекста, национальные и европейские требования к обеспечению качества и особенно необходимость для вузов реагировать на меняющиеся условия, быть более оперативными и вносить эффективный вклад в общество знаний (EUA 2009с: 7).

2.7.3. Будущие проблемы

Службы поддержки студентов

Службы поддержки играют важную роль в переходе к студентоцентрированному обучению и в создании условий для образовательных достижений студентов. Эта, до недавнего времени пренебрегаемая сфера, нуждается в повышенном внимании, поскольку именно от нее во многом зависит сохранение студенческого контингента и улучшение его образовательного опыта. Особенно важно это в условиях массивной системы высшего образования и перехода некоторых стран от продолжительных первых циклов к более коротким болонским степеням первого цикла. Реформа, сводящаяся к простому сжатию существующих учебных программ, может привести к увеличению нагрузки и уменьшению пространства для маневра у студентов, особенно у тех, кто имеет трудовые или семейные обязанности.

Ответственность за службы поддержки студентов лежит на вузах. Они должны обеспечивать, чтобы у студентов было все, в чем они нуждаются. Именно на вузы возложена обязанность устанавливать связи на местном и национальном уровнях, например, объединяя ресурсы с другими вузами и сотрудничая с национальными и местными органами и студенческими организациями, отвечающими за предоставление услуг студентам.

С точки зрения учебных заведений:

- Все аспекты благополучия студентов должны быть тщательно продуманы в целях обеспечения успешной учебы всех учащихся, в том числе иностранных студентов и студентов, участвующих в образовании в течение всей жизни. Предлагаемая студентам поддержка должна включать в себя академическое консультирование и наставничество, психологическое и медицинское обслуживание, карьерный центр, юридические консультации и т.д. (включая обеспечение жильем, что может потребовать координации с национальными или местными органами власти и студенческими организациями). Особое внимание при этом должно быть уделено конкретным категориям: студентам с ограниченными возможностями, студентам, имеющим трудовые или семейные обязанности и т.д.

- Необходимо обеспечить участие студентов в управлении и в процессах качества. Это участие – важный сигнал студентам об обращенности вуза к ним и об их роли в вузе.

С точки зрения политики:

- Через национальные информационные центры обеспечить в сотрудничестве с высшими учебными заведениями надлежащее информирование потенциальных студентов, включая сведения о возможной финансовой поддержке, о доступе, признании предшествующего обучения и т.д.

- Повысить осведомленность о важной роли служб поддержки студентов, привлекая национальные и европейские ассоциации студентов и вузов к участию в обсуждениях с руководителями вузов. Улучшить сотрудничество с объединяющими организациями, которые занимаются службами поддержки студентов на европейском и национальном уровнях.

- Укреплять сотрудничество между вузами, местными и национальными органами, ответственными за различные элементы поддержки, в том числе со студенческими организациями, а также разъяснять их обязанности с целью эффективного функционирования служб поддержки студентов.

- Установить тесные связи между вузовскими службами поддержки, особенно служб поддержки карьеры, и региональными и национальными бюро по вопросам занятости в целях взаимодействия и сотрудничества.

Внутренние процессы качества

Хотя прогресс в развитии культуры качества в вузах является весьма обнадеживающим, многое еще предстоит сделать, чтобы превратить культуру качества в реальность и оптимизировать связь между внутренним и внешним обеспечением качества. Выполнение этой задачи должно быть совместной ответственностью высших учебных заведений и внешних органов.

С точки зрения учебных заведений:

Культура качества вуза более эффективна, когда в ней учитываются особенности и различия дисциплин (EUA 2006). От внутренних процессов качества не требуется, чтобы они были одинаковыми во всех вузах или внутри вуза: они должны быть адаптированы к конкретным видам деятельности и способствовать творческому и инновационному подходу в преподавании, обучении и научных исследованиях (EUA 2009с). Большую помощь при создании этих процессов может оказать Часть 1 «Европейские стандарты и принципы для внутренней оценки качества учреждениями высшего образования» (ESG).

- Осмысленное и конструктивное участие студентов, академического и административного персонала во внутренних процессах обеспечения качества способствует улучшению качества благодаря возникающему чувству общности и получаемым подробным сведениям по качеству опыта обучения.

- Процессы качества должны быть ориентированы на улучшение и привязаны к стратегическим циклам вуза и циклам внешней оценки, что позволит уменьшить финансовые ресурсы и время, затрачиваемые на эти процессы. В частности, необходимо обеспечить надлежащий сбор и анализ данных на уровне всего вуза с тем, чтобы получить глобальную картину и снизить бремя внутренних процессов качества на подразделения учебного заведения (EUA 2006).

- Внутренние процессы качества должны быть всеобъемлющими и могут быть использованы для отслеживания прогресса Болонских реформ и обеспечения качества среды обучения.

С точки зрения политики (см. также Раздел 2.4.5):

- Внешнее обеспечение качества должно стремиться к балансу между автономией и подотчетностью, принимать во внимание внутренние процессы качества и делать особый акцент на фазу самооценки как решающий этап внешнего обеспечения качества. Это позволит обеспечить участие вуза в процессе оценивания и в осуществлении рекомендаций, что приведет к повышению уровня качества.

2.8. Выводы

2.8.1. Оглядываясь назад

Оглядываясь на десятилетие реформ, можно увидеть, что достигнуты значительные успехи. Создана большая часть болонской «архитектуры». В Европе реализована или реализуется трехцикловая структура степеней, которая отличается разнообразием, отражающим все богатство ландшафта высшего образования. Это привело к серьезным изменениям на уровне третьего цикла – введению структурированных докторских программ и тому

повышенному вниманию, которое теперь уделяется подготовке докторантов к карьере в науке и вне ее. ECTS стала практической кредитной системой, которая реально используется в Европейском пространстве высшего образования, хотя ее применение нуждается в большей последовательности и более четкой связи с результатами обучения. Широкое распространение получило Приложение к диплому, даже несмотря на несоблюдение поправок 2007 года к руководящему документу по нему.

Выражением этих изменений является структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования и значительный, хотя и постепенный прогресс в разработке и реализации национальных структур квалификаций. Используются и завоевали доверие Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества (ESG) и Европейский регистр обеспечения качества (EQAR).

Сотрудничество утвердилось как способ совместной работы разных стран и самых разных заинтересованных кругов. Сохраняется сильная, хотя и не единодушная поддержка болонских реформ. Заложена основа для создания гибких путей обучения, отвечающих потребностям различных слоев населения.

Проводимые изменения были очень серьезными и потребовали энергии многих членов академического сообщества: вузовских и студенческих объединений (в том числе EUA), руководителей высших учебных заведений, академического и административного персонала, студентов. Необходимо подчеркнуть особую роль административных работников, которые несли ответственность за формирование и контроль процессов и механизмов, необходимых для осуществления изменений, и тем самым помогали сохранению работоспособности вуза даже в хаосе ранних стадий осуществления болонских реформ. Административный персонал – незаметные герои Болонского процесса.

Все эти успехи были достигнуты на фоне расширения линий действия Болонского процесса, увеличения числа стран-участниц, общего роста коэффициента участия в высшем образовании (хотя и отличающегося по темпам в разных странах) и множества политических перемен, затрагивающих высшие учебные заведения. Стоит также отметить, что несмотря на происходящее активное сближение и вызванные Болонским процессом формирование идеи европейского высшего образования и развитие европейской идентичности вузов, национальные, культурные и институциональные различия по-прежнему являются определяющим элементом европейского высшего образования.

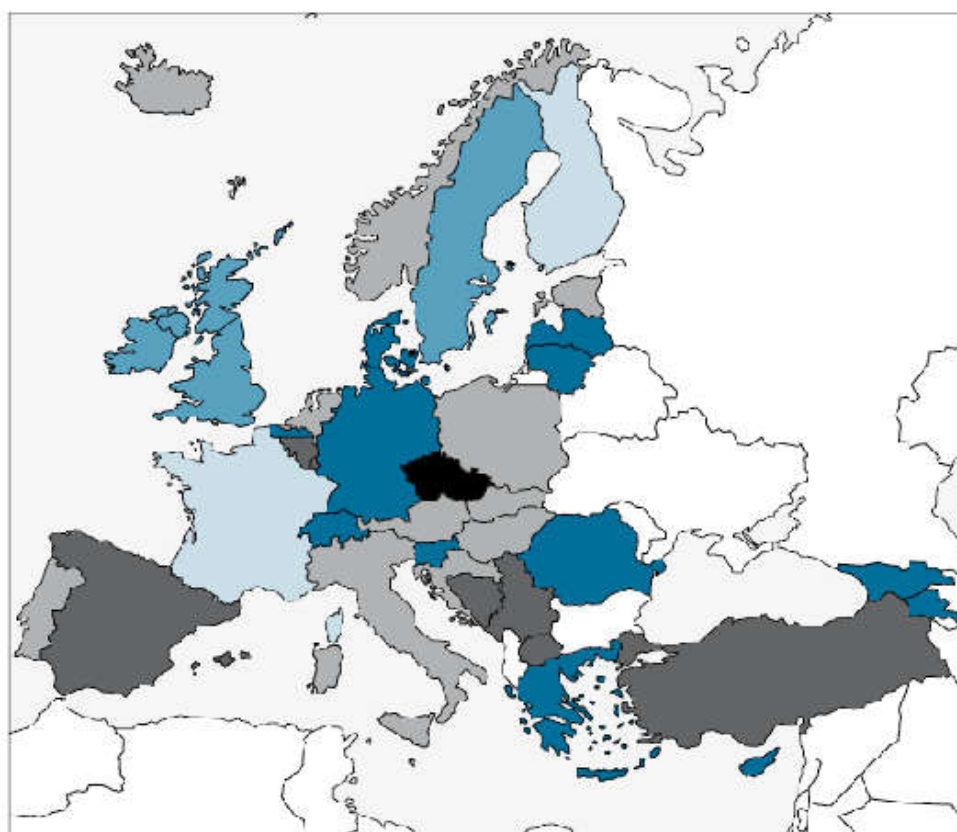
Международный аспект становится все более важным, и фактически продолжает расти международный интерес к Болонскому процессу во всем мире. Однако пока неизвестно, что станет основой для международных партнерств: европейские структуры и ориентиры, разработанные в рамках Болонского процесса, или конкретные национальные приоритеты и программы – тем более, источники финансирования остаются, в основном, национальными.

2.8.2. Глядя вперед

При сравнении данных, собранных в 2003, 2007 и 2010 годах, становится ясно, что пик реализации болонских инструментов пришелся примерно на 2007 год и что основные выводы и рекомендации доклада *Тенденции V* сохраняют свою актуальность. За последние три года повестка дня изменений стала включать в себя более сложные, не поддающиеся количественной оценке, культурные перемены и внедрение структурных изменений и отдельных болонских инструментов в высших учебных заведениях. В то же время, в условиях быстрого преобразования высшей школы во многих странах все большее значение приобретают вопросы управления, лидерства и стратегического развития вузов. Вот почему, отвечая на вопрос, какие изменения будут в наибольшей степени затрагивать их в ближайшие пять лет, лишь 15% вузов назвали Болонский процесс.

Тенденции 2010 (2010)

Карта 14 – Явления, которые больше всего затронут высшее образование в ближайшие пять лет (по крупнейшим группам респондентов)



Реформы обеспечения качества	13
Реформы финансирования	5
Реформы управления	2
Европейская политика исследований и инноваций	1
Болонский процесс	7
Интернационализация	12

В некотором смысле Европа (или, более точно, «первое поколение» болонских реформаторов) уже вышла на границы формальной реализации болонских инструментов, ход которой внимательно отслеживался в предыдущих докладах *Тенденции* (см. Список литературы). Очевидно, что импульс чисто болонских изменений несколько ослаб по сравнению с первыми семью годами, когда изменения базовой структуры степеней в Европе потребовало напряжения всех сил. Значительное время понадобилось академическому корпусу для реализации и овладения болонскими инструментами в той мере, которая позволила бы им перейти к более глубокой перестройке, а именно – к студентоцентрированному обучению. Эта проблема, наряду с изменением позиции и повышением квалификации персонала, требует дальнейшего внимания. Таким образом, отслеживание тенденций в будущем должно стать более зависимым от контекста и сосредоточиться на том, как вузы осуществляют многочисленные, иногда совершенно не связанные друг с другом, изменения политики в период финансовых ограничений, новых демографических тенденций, глобализации и растущей международной конкуренции.

Что ждет в будущем Европейское пространство высшего образования и Болонский процесс как широкую, открытую площадку для обсуждения, осуществления и мониторинга реформ высшего образования в Европе? Следующий этап – пожалуй, самый важный – углубление процесса преобразований. Достигнуть этого предполагается путем создания новой организационной культуры и использования болонских архитектуры качества, инфраструктуры и инструментов в национальных и вузовских контекстах. Разумеется, все это будет сдерживаться вузовскими и национальными приоритетами, нехваткой ресурсов и меняющейся международной обстановкой. Попытка осуществить изменения за один год, как просили некоторые министерства, скорее всего, обречена на неудачу: процесс изменений будет повторяющимся.

В ходе болонских реформ многие заинтересованные круги обозначили ряд проблем, которые сохраняют свою актуальность и сейчас. Это необходимость (i) реализовать болонские реформы в пакете (а не выборочно); (ii) добиться того, чтобы идея реформ овладела вузами – только тогда они будут проведены правильно; (iii) обеспечить лучшее информирование широкой общественности о преимуществах проводимых серьезных изменений; (iv) осознать, что для надлежащего реформирования учебных программ требуется время и, (v) возможно, самое главное, принимать во внимание «побуждающую сдвинуться с места силу» (см. Часть 1) Болонского процесса. В отношении последнего пункта важно вспомнить о связи Болонского процесса с другими европейскими политическими программами: именно он повлек за собой целый ряд масштабных и глубоких перемен в вузах.

Сложность политической повестки дня вызывает необходимость широких консультаций. Высшие учебные заведения и национальные конференции ректоров продолжают

считать Болонский процесс и его линии действия актуальными и позитивными. Имеются убедительные подтверждения того, что приверженность Болонскому процессу не ослабевает. Таким образом, заинтересованность в переменах по-прежнему имеет большое значение и является одним из важнейших факторов успеха. Однако успешное осуществление изменений политического курса зависит от политической культуры на местах, т.е. от того, приглашаются ли основные действующие лица – национальные конференции ректоров, студенты, сотрудники министерств, работодатели и т.д. – к столу переговоров для обсуждения путей и средств достижения общих целей. Многие национальные конференции ректоров отмечают в своих ответах, что участвуют в дискуссиях не по всем, а лишь по нескольким направлениям Болонского процесса, и это влияет на общий результат.

Среди проблем на будущее, которые связаны с Европейским пространством высшего образования и затрагивают все заинтересованные круги на вузовском, национальном и европейском уровнях:

- Поддержание и распространение болонского метода сотрудничества и дальнейшее развитие модели совместного управления, разработанной в рамках Болонского процесса, в целях обеспечения качества и устойчивости национальных реформ высшего образования (характеризуемых тенденциями и трудностями, описанными в Части 1, и опирающихся на анализ в Части 2). Это позволит добиться эффективности политических мер и широкой ответственности за них.

- Возможность четко донести до сознания общественности и заинтересованных сторон преимущества преобразований. Так, работодатели до сих пор не имеют полной информации о ценности «болонских степеней», особенно квалификаций первого цикла, а студенты и преподаватели не всегда убеждены в ней. В связи с этим необходимо стимулировать их к более активному участию в обсуждениях.

- Успешная реализация Болонского процесса обусловлена в том числе и способностью руководителей вузов добиться согласованности многоаспектной программы изменений, а также информировать, убеждать и мотивировать сотрудников и студентов. Поэтому на последующих этапах реализации Болонского процесса акцент должен быть сделан на ответственности вузов. Им необходимо предоставить широкие возможности для осуществления изменений, которые они должны иметь право увязывать со своими конкретными миссиями и целями, обеспечивая тем самым разнообразие высших учебных заведений

- Процесс изменений должен быть подкреплён достаточными ресурсами, в частности, потому, что переход к студентоцентрированному обучению предполагает развитие новых навыков преподавания, меньшего соотношения студенты/преподаватели и соответствующей адаптации аудиторной инфраструктуры

- Необходимо улучшить сбор данных на вузовском, национальном и европейском уровнях. Как отмечается в Части 2, сюда входят данные о мобильности (в том числе о «самодетальной» и мобильности с полной степенью) и трудоустраиваемости (данные о выходе студентов на рынок труда и о развитии карьеры в течение нескольких лет). Должны также собираться сведения о соотношении студенты-сотрудники для степеней всех уровней, о показателях завершения обучения и отсева, времени до получения степени, признании предшествующего обучения и о социально-экономическом положении студентов. Кроме того, учитывая демографические изменения, упомянутые в Части 1, для целей перспективного планирования требуется анализ данных о персонале (по возрасту, полу и статусу).

- Разные линии действия Болонского процесса должны рассматриваться на основе комплексного подхода и фокусироваться на основных целях: оснастить учащихся, молодых и пожилых, для выполнения ими своей роли в обществе и подготовить их к тому, чтобы быть гражданами Европы и мира – путем развития навыков высокого уровня. Для этого необходимо сделать Болонский процесс частью более широкой дискуссии о том, какие граждане нужны Европе в 21 веке, и воплотить возникшие идеи в стратегии, которые соответствовали бы профилю и миссии каждого высшего учебного заведения

3 ПРОГРАММА ИЗ ЧЕТЫРЕХ ПУНКТОВ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Часть 1 настоящего доклада была посвящена европейским высшим учебным заведениям и показала те глубокие и важные изменения, которые произошли с ними в ответ на международные тенденции и европейские политические меры, включая Болонский процесс. **Часть 2** сосредоточилась на роли студентов и сотрудников, рассматривая различные компоненты Болонских реформ через призму студентоцентрированного обучения и императивов обеспечения социальной сплоченности и качества.

Часть 3 объединяет эти два фокуса – высшие учебные заведения и их студенты и сотрудники – и предлагает ряд будущих приоритетов политики Европейского пространства высшего образования. Строго говоря, Часть 3 не является заключительной частью разговора о Болонском процессе (для этого см. Часть 2). В ней представлены четыре пункта программы для ЕПВО, цель которой – сохранить импульс в Болонском процессе.

В предлагаемую программу включены сквозные темы частей 1 и 2, а также основные определяющие факторы изменений в политике, в частности: (i) уважение и поддержка разнообразия миссий и надежной институциональной автономии, (ii) достаточное и устойчивое финансирование и (iii) самое главное, глубокая приверженность процессу пе-

ремен со стороны всех заинтересованных сторон, достигаемая путем их прямого участия в проводимой политике и в принятии решений.

Часть 3 рассматривает более широкий контекст, создаваемый синергией между Болонским процессом и Лиссабонской стратегией, и призывает к усилению связей между Европейским исследовательским и образовательным пространствами. В своем документе для обсуждения «ЕС 2020» Европейский союз выдвигает новую стратегию на ближайшее десятилетие с предложением основывать «рост на знаниях». Это составляет резкий контраст с текущими приоритетами Болонского процесса: обеспечить дальнейшую реализацию болонских реформ и контролировать ее посредством ряда показателей.

Таким образом, основная задача нижеследующей программы – содействовать дискуссии с участием всех партнеров о том, какие граждане нужны Европе XXI века, рассмотреть ее последствия для систем и учреждений высшего образования, а также найти надлежащий баланс между европейским сближением и национальным и вузовским разнообразием.

3.1 Европейские граждане в XXI-м веке: доступ к обучению в течение всей жизни

Как отмечалось в Части II, было бы целесообразно формулировать стратегии вузов и европейскую и национальную политики высшего образования на основе более широкого видения общества будущего и его образованных граждан.

Это поможет вузам в полной мере использовать связь между различными элементами Болонского процесса и осуществить обновление программ и педагогических методов, которого требует переход к студентоцентрированному обучению, концепция образования в течение всей жизни и цели расширения и увеличения доступа.

Задачи, сформулированные в «Хартии об образовании в течение всей жизни», требуют от правительств, высших учебных заведений, социальных партнеров и заинтересованных сторон совместных усилий по разработке и финансовой поддержке соответствующих мер в ближайшие годы.

Объединяя три цикла, от бакалаврского до докторского уровня, Болонский процесс представляет возможность для развития последовательной политики, которая будет охватывать все три уровня степеней и улучшит их принятие работодателями. Квалификационные структуры на основе результатов обучения будут способствовать мобильности и трудоустраиваемости на всех уровнях и улучшат согласованность и связь трех циклов.

Эти задачи должны ставиться с учетом диверсификации миссий и профилей вузов, что позволит добиться от систем высшего образования достижения социальной сплоченности, надлежащего качества и удовлетворения различных социальных потребностей за счет многообразия вузов с различными профилями.

В этих условиях очень важно обратить внимание на различные определяющие факторы диверсификации, прежде всего, на обеспечение качества, академические карьеры и политику финансирования. Необходимо искать пути улучшения способности высших учебных заведений реагировать на изменения социально-экономической среды. Все это потребует четко определенной автономии вузов, что является условием их восприимчивости и отклика.

EUA по поручению своих членов будет и дальше работать по этим темам с тем, чтобы прояснить различные аспекты концепции автономии, а также факторы успеха сопутствующих изменений в политике и их влияние на диверсификацию высших учебных заведений.

3.2 Партнерство для поддержки качества, творческого потенциала и инноваций

Вопросы качества всегда были в центре Болонского процесса. Развитие обеспечения качества в Европе – Европейские стандарты и руководящие принципы (ESGs), Европейский регистр учреждений качества (EQAR), а также ежегодный Европейский форум по обеспечению качества – это один из наиболее конкретных и успешных аспектов Болонского процесса и подтверждение того, что массовое сотрудничество заинтересованных сторон является решающим фактором успеха процесса перемен.

Одной из задач на ближайшее десятилетие останется привлечение всех заинтересованных сторон, в том числе студентов, к обеспечению качества. Особенно велика важность этого на национальном уровне, где, как свидетельствуют данные, есть возможности для улучшения участия всех партнеров в процессе принятия решений. Это позволит сделать более четким разделение труда между вузами, национальными властями и агентствами по обеспечению качества, особенно в условиях реформы автономии и растущего осознания стратегической важности высших учебных заведений для национального и европейского общества знаний.

Диалог заинтересованных сторон должен обратить внимание на такие важные вопросы, как: (i) Отвечают ли внутренние и внешние процессы качества планам модернизации высших учебных заведений, их стратегическим целям и требованиям общества, основанного на знаниях? (ii) Является ли использование показателей и критериев достаточно гибким, чтобы обеспечить диверсификацию национальных систем высшего образования? Ответы на эти вопросы дадут основания для целенаправленного совершенствования качества за счет лучшей согласованности внутреннего и внешнего обеспечения качества в условиях расширенной автономии высших учебных заведений и их ответственности за внутреннее качество.

Задача на европейском уровне состоит в том, чтобы сохранить разнообразие между 46⁸ странами и внутри них, следуя при этом объединяющим принципам и ценностям. Эти общие «стандарты» должны быть сформулированы таким образом, чтобы не препятство-

⁸ 47 (примечание научного руководителя).

вать многообразие, инновационным методам преподавания и творческим поискам и существенно способствовать повышению уровня качества благодаря основной роли, которая отводится высшим учебным заведениям.

Именно с этим восприятием и были созданы Европейские стандарты и принципы обеспечения качества. Нынешний план разработать рейтинги и показатели эффективности для высшего образования должен преследовать те же цели: лучшее понимание разнообразия, а не стандартизация, раскрытие инновационного потенциала, а не препятствование принятию рисков.

Текущий интерес в Болонском процессе к различным показателям не должен заслонять важность поддержания баланса между подотчетностью и совершенствованием, между измерением качества и обеспечением качества, а также продуманного сочетания того, что должно делаться своими силами (на уровне учебного заведения), а что внешними сторонами (государственными или квазигосударственными учреждениями).

EUA с партнерами по «Группе Е4» продолжит работу по этим проблемам, стимулируя лучшее понимание и реализацию Европейских стандартов и принципов посредством своего проекта по оценке их использования. Для обеспечения эффективной реализации ESG и приверженности им необходимо проявление серьезной заинтересованности всеми участвующими сторонами. При необходимости пересмотра документа, ответственность за это должна быть возложена на «Группу Е4».

Кроме того, EUA будет обеспечивать ежегодный анализ инструментов рейтингования. Ассоциация будет и далее придавать особое значение ответственности вузов за обеспечение качества, а также усовершенствованиям и контекстно-зависимым методам в обеспечении качества

3.3 Идентичность европейского высшего образования в мире

Болонский процесс оказал существенное воздействие на идентичность европейского высшего образования в Европе и за ее пределами. В Европе Болонский процесс ускорил интеграцию новых государств-членов ЕС и подготовку к вступлению в него стран-кандидатов. Другие страны дальнего зарубежья также серьезно изменили высшее образование, глядя на изменения в европейской политике: одни воплощают Болонские реформы как свои собственные, другие приспособливают их к местным условиям.

Болонский процесс также усилил европейскую идентичность высших учебных заведений, поскольку на международном уровне они определяются как «европейцы». За исключением боязни европейской гегемонии, международное восприятие является, в основном, положительным, что усилило интерес к региональной интеграции и к внутри- и межрегиональному диалогу и сотрудничеству, к наднациональным структурам, к новым

моделям согласования политики высшего образования на основе сотрудничества правительства и заинтересованных сторон, а более широко – заставило переосмыслить то, как высшее образование должно отвечать на многочисленные социальные запросы.

Растущая европейская идентичность в мире – сильная на политическом уровне – пока никак не затронула практические аспекты действий вузов. Европейское сотрудничество за пределами Европы очень невелико, и каждая европейская страна осуществляет собственную стратегию интернационализации, несмотря на принятую Болонской встречей министров 2007 года «Стратегию глобального измерения». Кроме того, высшие учебные заведения очень по-разному определяют географический охват интернационализации. Для одних она означает любую деятельность за пределами Европы, для других – любую деятельность за пределами национальных границ. На самом деле различия в семантике могут показывать, является первичная идентичность или принадлежность учебного заведения европейской или нет.

Для усиления европейского присутствия в мире Европейская комиссия предоставляет некоторые возможности финансирования совместной деятельности за пределами Европы. При надлежащей организации и финансировании могут получить дальнейшее развитие рабочие связи вузов и организаций Европы с международными партнерами. Это будет способствовать продвижению общих европейских подходов к международной информационно-пропагандистской деятельности и позволит извлечь преимущества из европейского культурного и языкового многообразия.

Такие дополнительные финансовые потоки открывают новые возможности для укрепления европейской идентичности в мире. В то же время внимания заслуживает вопрос, не будет ли европейское сотрудничество ослаблено интернационализацией в ближайшие годы, в период, когда европейское строительство – на политическом уровне – демонстрирует признаки усталости. Этот вопрос потребует контроля в последующие годы.

ЕUA будет и дальше расширять свою международную деятельность путем межрегионального диалога и предоставления своим членам различных площадок для взаимодействия с коллегами в различных регионах мира, продолжая при этом содействовать развитию сильного европейского пространства высшего образования и научных исследований.

3.4 Европейское пространство знаний

Как отмечалось в настоящем докладе, и ЕПВО, и Европейское исследовательское пространство (ЕИП) открывают возможности и порождают обязанности для европейских вузов. Необходимо и дальше укреплять связи между этими двумя пространствами путем развития докторского образования, исследовательской карьеры и мобильности. Это усилит одно из особых преимуществ европейского высшего образования – уникальную роль

университетов в обеспечении тесной взаимосвязи между образованием, исследованиями и инновациями.

Для укрепления связей между ЕПВО и ЕИП потребуется расширение модели сотрудничества Болонского процесса. Новая модель должна охватывать прочих партнеров, например, различные министерства, которые должны работать вместе по таким вопросам, как социальное обеспечение, визы, перенос грантов и т.д., в той мере, в какой они относятся к карьере и проблемам мобильности молодых исследователей. Благодаря этому, станет возможным прогресс по ряду наиболее медленно реализуемых аспектов Болонских реформ и одновременно решить некоторые ключевые проблемы Европейского исследовательского пространства.

Стоящие перед европейскими высшими учебными заведениями многочисленные проблемы делают роль вузов стратегической, поскольку они реализуют важную, многоаспектную повестку дня изменений. Это требует лидерства вузов и их укрепления как сообщества учащихся и преподавателей. В условиях текущего экономического кризиса крайне важно обеспечить инвестиции в экономику знаний путем устойчивого финансирования образования и научных исследований, что позволит достичь поставленных целей и не допустить причинения урона образованию и перспективам нынешних студенческих когорт.

Болонская дискуссия должна расширить свой формат и переориентироваться с технических аспектов реализации конкретных инструментов на более широкие цели и задачи Европейского пространства высшего образования. Это будет способствовать более четкой информационной политике, направленной на разъяснение эффекта от проводимых изменений студентам, академическому корпусу научных сотрудников и общества в целом. Такое информирование остро необходимо и должно быть скоординировано на европейском, национальном и вузовском уровнях.

EUA обязуется и впредь поддерживать своих членов в их действиях в ответ на меняющееся окружение и подчеркивает, что успех Болонских реформ зависит от участия всех заинтересованных сторон, включая студентов, сотрудников и высшие учебные заведения, в политических дискуссиях. Этот принцип работы на европейском уровне должен сохраняться и дальше и подкрепляться на национальном и вузовском уровнях для достижения амбициозных целей, стоящих перед Европой.

Для достижения этих целей, EUA будет и дальше выступать за более тесные связи между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством и, следовательно, за Европейское пространство знаний, которое необходимо университетам, чтобы иметь возможность готовить выпускников, оснащенных навыками высокого уровня, в которых нуждаются общества знаний в Европе XXI-го века.

Вопросник исследования Тенденции 2010

1. Общие вопросы

t1 Дата основания вашего учебного заведения? *Укажите (примерно) год:*

t2 а) Какова численность профессорско-преподавательского состава в вашем учебном заведении? *(Примерная цифра).*

б) Какова численность административного состава в вашем учебном заведении? *(Примерная цифра).*

t3 Какова численность студентов на каждом уровне, до которого ваш вуз готовит студентов? *(Примерная цифра).*

	<i>Полное время</i>	<i>Неполное время</i>
Бакалавр (первый цикл)		
Магистр (второй цикл)		
Доктор (третий)		
Студенты без степени		
Общая численность студентов		

t4 Какому сообществу, в первую очередь, служит ваш вуз?

Местному	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Региональному	
Национальному	
Европейскому	
Мировому	

t5 Как бы вы охарактеризовали профиль вашего учебного заведения?

Главным образом, исследовательский	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Ориентированный, главным образом, на обучение	
Одновременно исследовательский и ориентированный на обучение	

t6 В моем учебном заведении создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) имеет

Очень позитивное значение	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Неоднозначные результаты	
Негативные результаты	
Маловажные результаты	

2. Миссия высшего учебного заведения

t7 а) За последние три года насколько важны были для стратегии вашего учебного заведения следующие изменения? *(Выберите один вариант ответа для каждого пункта)*

	<i>Низкая степень важности</i>	<i>Средняя степень важности</i>	<i>Высокая степень важности</i>	<i>Ваш ответ</i>
Интернационализация	1	2	3	>Выберите один<
Европейская политика в области исследований и инноваций	1	2	3	>Выберите один<

Болонский процесс	1	2	3	>Выберите один<
Реформы управления	1	2	3	>Выберите один<
Реформы финансирования	1	2	3	>Выберите один<
Рейтинги / порядковые таблицы	1	2	3	>Выберите один<
Реформы обеспечения качества	1	2	3	>Выберите один<
Демографические изменения	1	2	3	>Выберите один<

b) Каково будет важнейшее событие через пять лет?

Интернационализация	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Европейская политика в области исследований и инноваций	
Болонский процесс	
Реформы управления	
Реформы финансирования	
Рейтинги / порядковые таблицы	
Реформы обеспечения качества	
Демографические изменения	

t8 За последние десять лет насколько важны были для вашего учебного заведения следующие изменения? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	<i>Низкая степень важности</i>	<i>Средняя степень важности</i>	<i>Высокая степень важности</i>	<i>Ваш ответ</i>
Новая стратегия развития академической карьеры	1	2	3	>Выберите один<
Новые вступительные требования для различных циклов	1	2	3	>Выберите один<
Изменения платы за обучение	1	2	3	>Выберите один<
Расширение сотрудничества с другими вузами	1	2	3	>Выберите один<
Расширение сотрудничества с промышленностью	1	2	3	
Усиление конкуренции с другими вузами	1	2	3	>Выберите один<
Расширение автономии	1	2	3	>Выберите один<
Сокращение автономии	1	2	3	>Выберите один<
Диверсификация источников финансирования	1	2	3	>Выберите один<
Улучшение внутренних процессов качества	1	2	3	>Выберите один<
Другое (укажите)	1	2	3	>Выберите один<

t9 За последние пять лет каковы были три важнейших изменения в финансировании вашего учебного заведения? (выберите три пункта)

Увеличение финансирования преподавания
Сокращение финансирования преподавания
Введение платы за обучение
Увеличение национального финансирования исследований из государственных источников
Увеличение европейского или международного финансирования исследований
Увеличение финансирования исследований из частных источников
Снижение национального финансирования исследований из государственных источников
Снижение европейского / международного финансирования исследований
Сокращение финансирования научных исследований из частных источников
Другое (укажите)

t10 Каким образом вы вовлекаете своих студентов в управление вашим вузом (например, в реализацию Болонского процесса)? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q10_1 Официально, посредством участия в сенате/совете	
Q10_2 Официально, на уровне факультета/департамента	
Q10_3 Путем информирования об актуальных проблемах	
Q10_4 Стимулируя студентов к участию в национальных дискуссиях по проблемам Болонского процесса	
Q10_5 Другими путями (укажите)	
Q10_6 Затрудняюсь ответить	

t11 Какие из данных услуг ваш вуз предлагает своим студентам? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q25_1 Службы академической ориентации	
Q25_2 Обеспечение жильем	
Q25_3 Профессиональная ориентация	
Q25_4 Психологическое консультирование	
Q25_5 Спортивные сооружения	
Q25_6 Информация о возможности обучения в других вузах	
Q25_7 Языковая подготовка	
Q25_8 Социальная и культурная деятельность (бары, кино клубы, музыка, театры и др.)	

3. Структура степеней и учебные программы

t12 Имеется ли в Вашем вузе система, базирующаяся на двух или на трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор), для большинства академических областей?

Да, система имела еще до Болонского процесса	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, система введена благодаря Болонскому процессу	
Пока нет, но это запланировано	
Нет, введение этой системы не планируется	

t13 Если да, то как, по вашему мнению, работает эта двух /трех-цикловая система

Очень хорошо	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Достаточно хорошо	
Не очень хорошо	
Плохо	

t14 Если в вашем вузе преподаются следующие профессиональные дисциплины, введена ли для них структура бакалавр/магистр? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	<i>Низкая степень важности</i>	<i>Средняя степень важности</i>	<i>Высокая степень важности</i>	<i>Ваш ответ</i>
Медицина	1	2	3	>Выберите один<
Стоматология	1	2	3	>Выберите один<
Архитектура	1	2	3	>Выберите один<
Фармация	1	2	3	>Выберите один<
Сестринское дело	1	2	3	

Ветеринария	1	2	3	>Выберите один<
Акушерство	1	2	3	>Выберите один<
Подготовка преподавателей	1	2	3	>Выберите один<
Право	1	2	3	>Выберите один<
Инженерия	1	2	3	>Выберите один<

t15 В рамках структуры бакалавр/магистр определил ли ваш вуз в недавнее время вступительные требования для программ магистерского уровня?

Да, в соответствии с национальными законами	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Да, в рамках общей политики учебного заведения	
Нет, каждый департамент / факультет заботится о требованиях своих программ	
Нет, этот вопрос еще не обсуждался	
Затрудняюсь ответить	

t16 Пересмотрел ли ваш вуз учебные планы в рамках Болонского процесса, особенно в плане адаптации программ к новой структуре степеней?

Да, во всех департаментах	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Да, в некоторых департаментах	
Еще нет, но сделаем это в ближайшее время	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

t17 Если ваш вуз присуждает докторские степени, какая структура имеется в вашем учебном заведении? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Только индивидуальная работа с руководителем	
Преподаваемые курсы в дополнение к работе с руководителем	
Докторские исследовательские школы, принимающие студентов магистратуры и докторантов	
Докторские исследовательские школы, принимающие только докторантов	

Модуляризация и результаты обучения

t18 а) Изменили ли вы организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей?

Да, для всех программ	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Да, для некоторых программ	
Еще нет, но сделаем это в ближайшее время	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

б) Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?

Большая гибкость при выборе курсов для студентов	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Меньшая гибкость при выборе курсов для студентов	
Изменений нет	
Не знаю	

с) Если да, то каковы были результаты модуляризации?

Уменьшение числа экзаменов	Ваш ответ:
Увеличение числа экзаменов	

Изменений нет	Пожалуйста, выберите один ответ
Не знаю	

t19 Были ли разработаны результаты обучения?

Да, для всех курсов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, для некоторых курсов	
Нет	
Не знаю	

Кредитные системы

t20 Использует ли ваш вуз кредитную *накопительную* систему для всех бакалаврских и магистерских программ?

Да, ECTS	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, но не ECTS	
Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
Нет, мы не планируем введение такой системы	

t21 Использует ли ваш вуз систему **переноса** кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

Да, ECTS	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, но не ECTS	
Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
Нет, мы не планируем введение такой системы	

t22 Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, только для преподаваемых в рамках докторской программы курсов	
Нет, мы не планируем применять кредиты на докторском уровне	

t23 Если в вашей стране имеется Национальная структура квалификаций (НСК), применяется ли она при разработке учебных программ, соответствующих болонской системе степеней?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Иногда	
Нет	
Пока рано говорить	
В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	

Признание

t24 Признает ли ваш вуз предшествующее обучение (например, опыт работы)?

Да, но только как компонент учебной программы	
---	--

Да, как эквивалент полной степени (например, студент может получить на основании этого степень бакалавра и поступить на магистерскую программу)	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет, мы не делаем этого	

t25 Насколько осведомлен профессорско-преподавательский состав вашего вуза о положениях Лиссабонской Конвенции о признании и о процедурах признания в целом?

Очень осведомлен	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Достаточно осведомлен	
Не очень осведомлен	
Почти полностью не осведомлен	
Данные отсутствуют	

t26 Сотрудничает ли ваш вуз с центрами ENIC/NARIC вашей страны?

Да, ведется тесное сотрудничество	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Ведется ограниченное сотрудничество	
Сотрудничество не ведется	
Я не знаю	

t27 Кто в вашем вузе отвечает за признание нижеследующего? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Центральный офис	Факультет	Департамент	Профессор	Не знаю	Ваш ответ
Иностранные степени	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Периоды обучения за рубежом	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Степень другого вуза вашей страны	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Периоды обучения в других вузах вашей страны	1	2	3	4	5	>Выберите один<

t28 Возникают ли у студентов, возвращающихся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?

Проблемы возникают у многих	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Проблемы возникают у некоторых	
Проблем не возникает	

t29 Выдается ли Приложение к диплому студентам-выпускникам вашего вуза?

Да, всем студентам-выпускникам	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, всем студентам-выпускникам по их запросу	
Нет, но планируется	
Нет, и не планируется	

t30 Если да, выдается ли Приложение к диплому бесплатно?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет	
Не знаю	
Данные отсутствуют	

Рынок труда

t31 Участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке и структурировании учебных программ вместе с соответствующими факультетами и департаментами?

Да, они участвуют очень активно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, они участвуют время от времени	
Нет, практически не участвуют	

t32 Что, по вашим ожиданиям, будут делать ваши студенты после окончания первого цикла (степени бакалавра)?

Большинство отправится на рынок труда, меньшинство продолжит обучение на магистерском уровне	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Некоторые отправятся на рынок труда, некоторые продолжат обучение на магистерском уровне	
Меньшинство отправится на рынок труда, большая часть продолжит обучение на магистерском уровне	
Сложно сказать на данном этапе	

t33 а) Осуществляет ли ваш вуз систематическое отслеживание трудоустройства выпускников?

Да, мы отслеживаем трудоустройство всех недавних выпускников	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, мы отслеживаем трудоустройство некоторых	
Нет, у нас нет такой системы	

б) Если да, укажите, после каких циклов вы отслеживаете выход на рынок труда? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Первый цикл	
Второй цикл	
Третий цикл	

4. Мобильность

t34 Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью?

Существенное преобладание прибывающих студентов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Равное количество прибывающих и выезжающих студентов	
Существенное преобладание выезжающих студентов	

t35 Увеличилась ли мобильность сотрудников за последние три года?

Да, существенно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, немного	
Не изменилась	
Нет, уменьшилась	
Нет сведений	

t36 Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода с одного факультета на другой или из одного вуза в другой в пределах одного цикла (горизонтальная мобильность)?

Существенно	
-------------	--

Слегка	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет	
Напротив, они сократятся	

t37 Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода из одного учебного заведения в другое на **следующий цикл** обучения, например, с бакалаврского цикла на магистерский (вертикальная мобильность)?

Существенно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Слегка	
Нет	
Напротив, они сократятся	

t38 Предлагает ли ваш вуз **совместные программы с вузами других стран?** (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Совместные программы имеются на всех циклах	
Совместные программы имеются на первом цикле (бакалавриат)	
Совместные программы имеются на втором цикле (магистратура)	
Совместные программы имеются на третьем цикле (докторантура)	
Пока нет, но некоторые департаменты планируют совместные программы	
Нет, мы не видим необходимости в совместных программах	

t39 Предлагает ли ваш вуз **совместные программы с вузами вашей страны?** (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Да, с вузами аналогичными, нашему (т.е., если вы – университет, ваша совместная программа с другим университетом)	
Да, с вузом, отличающимся от нашего (т.е., если вы – университет, ваша совместная программа с политехником, колледжем дальнейшего образования и т.д.)	
Нет, мы не видим необходимости в совместных программах	

t40 Для улучшения условий студенческой мобильности, улучшил ли ваш вуз за последние два года предоставление следующих услуг? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Службы гостеприимства и ориентации	
Обеспечение жильем	
Возможности трудоустройства	
Консультационные службы	
Академическое наставничество	
Информация о возможностях обучения в других вузах	
Языковая подготовка	
Социальная и культурная деятельность	
Другое (укажите)	

5. Образование в течение всей жизни

t41 Выработал ли ваш вуз общую стратегию в отношении образования в течение всей жизни?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, мы находимся на начальной стадии	
Еще нет, но планируется	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

t42 Предлагает ли ваш вуз что-либо из следующего? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Дальнейшее образование для взрослых	
Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан	
Предбакалаврские подготовительные курсы	
Промежуточные курсы для перехода на уровень магистра	
Курсы для пожилых граждан	
Курсы дистанционного обучения	
Особая поддержка и консультации для студентов в рамках ОТЖ	

t43 Имеется ли у вас специальная стратегия, направленная на удовлетворение потребностей следующих групп?(Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Да	Нет	Не знаю	Ваш ответ
Студенты старшего возраста (25+)	1	2	3	>Выберите один<
Пожилые граждане (60+)	1	2	3	>Выберите один<
Студенты, обучающиеся неполное время	1	2	3	>Выберите один<
Социально и экономически неблагополучные студенты	1	2	3	>Выберите один<
Студенты без официальных квалификаций	1	2	3	
Группы этнических меньшинств	1	2	3	>Выберите один<
Иммигранты	1	2	3	>Выберите один<
Студенты с ограниченными возможностями	1	2	3	>Выберите один<

6. Внутренние и внешние процессы качества

t44 Проводится ли в вашем вузе оценка преподавания путем анкетирования студентов?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t45 Имеются ли в вашем вузе внутренние процедуры оценки программ обучения в целом?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t46 Имеются ли в вашем вузе внутренние процессы оценки преподавателей?

Да, они являются обязательными	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, они являются добровольными (решение об участии принимается самим преподавателем)	
Нет	

t47 Проводится ли в вашем вузе оценка служб поддержки учебной деятельности студентов (библиотеки, ориентация/консультирование студентов, др.)?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t48 Имеются ли в вашем вузе внутренние процессы оценки исследовательских групп?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t49 Использует ли ваш вуз данные (показатели эффективности) для оценки своей исследовательской деятельности?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t50 Использует ли ваш вуз данные (показатели эффективности) для оценки своей обучающей деятельности?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t51 Включают ли ваши внешние процессы качества (Агентство по аккредитации/обеспечению) оценку внутренних процессов качества в вашем вузе?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет	

7. Привлекательность и внешнее измерение европейского высшего образования

t52 Ожидаете ли вы, что возникающее Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности

а) Для студентов: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Для всех студентов вашего вуза	
Главным образом, для студентов, выезжающих по мобильности из вашего вуза	
Главным образом, для студентов, прибывающих в ваш вуз по мобильности	
Главным образом, для наиболее обеспеченных студентов	
Для студентов-неевропейцев, рассматривающих возможность обучения в вашей стране	
Ни для каких	

б) Для высших учебных заведений: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Для всех вузов ЕПВО	
Главным образом, для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	
Главным образом, для наиболее престижных вузов	
Главным образом, для транснациональных провайдеров образования	
Главным образом для учебных заведений последиplomной подготовки	
Главным образом, для вузов в крупных государствах ЕПВО	
Ни для каких	

t53 В каких географических областях ваш вуз хотел бы улучшить свою международную привлекательность? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q55_1 Европейский Союз	
Q55_2 Восточная Европа	
Q55_3 США/Канада	
Q55_4 Австралия	
Q55_5 Арабские страны	
Q55_6 Азия	
Q55_7 Латинская Америка	
Q55_8 Африка	
Q55_9 Ни в каких	

t54 Какие средства (стимулы или другие меры) используются для достижения этих приоритетов? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Предложение стипендии для студентов из-за рубежа	
Применение методов целевого маркетинга для набора студентов	
Создание межвузовских партнерства / механизмов сотрудничества / филиалов кампусов в других странах	
Развитие совместных программ или аналогичных путей сотрудничества	
Места в вузе для студентов из приоритетных регионов	
Новые программы с преподаванием на английском языке или на другом крупном европейском языке	
Отправка наших студентов в эти регионы на ограниченные периоды обучения	
Другое (пожалуйста, укажите:)	

t55 Каковы три важнейшие причины интереса вашего вуза к интернационализации? (выберите три элемента)

Для повышения репутации и авторитета нашего учебного заведения в мире	
Для получения дополнительных финансовых средств (в частности, от платы за обучение)	
В целях развития нашей академической деятельности (например, совместное проведение научных исследований, обмен / сотрудничество преподавателей, разработка учебных программ и т.д.)	
Для поддержания и дальнейшего развития общей международной перспективы вуза (содействие культурной восприимчивости, интернационализация у себя 'дома')	
Солидарность / Поддержка высших учебных заведений в развивающихся странах	

Комментарии

Поделитесь своими надеждами и опасениями относительно Европейского пространства высшего образования. Дайте свои замечания и комментарии к данной анкете.

Распределение заполненных анкет по странам

<i>Страна</i>	<i>Тенденции III</i>	<i>Тенденции V</i>	<i>Тенденции 2010</i>
Австрия	32	30	24
Азербайджан	0	2	0
Албания	2	2	0
Андорра	1	1	1
Армения	1	0	7
Беларусь	0	1	0
Бельгия	31	32	35
Болгария	13	12	4
Босния и Герцеговина	4	4	6
Ватикан	3	2	3
Великобритания	44	56	49
Венгрия	39	15	31
Германия	58	52	68
Греция	20	17	11
Грузия	0	14	23
Дания	45	38	12
Ирландия	15	16	20
Исландия	2	6	3
Испания	28	32	44
Италия	27	63	60
Кипр	5	4	3
Латвия	29	21	16
Литва	16	14	18
Лихтенштейн	0	0	0
Люксембург	1	1	1
Македония	2	3	2
Мальта	1	1	1
Молдова	0	2	1
Нидерланды	12	22	23
Норвегия	29	22	20
Польша	38	99	49
Португалия	32	20	25
Россия	1	50	16
Румыния	15	15	36
Сербия	6	2	5
Словакия	9	11	13
Словения	3	3	4
Турция	19	30	33
Украина	0	8	12
Финляндия	27	18	24
Франция	78	88	47
Хорватия	5	5	4
Черногория	0	0	0
Чешская Республика	29	24	21
Швейцария	14	16	16
Швеция	15	22	20
Эстония	7	11	10
Другие (Восточно-Средиземноморский университет)	0	1	0
Всего	758	908	821

Анкета для Национальных конференций ректоров и ее респонденты

Доклад EUA «Тенденции Report 2010»

Анкета для Национальных конференций ректоров

Цель настоящего анкетного опроса – собрать сведения о европейских и национальных реформах высшего образования за последние десять лет, включая Болонский процесс. Ваш ответ очень поможет исследователям, проводящим инспекционные посещения, и будет использован при подготовке итогового доклада. 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. К данной анкете приложены ответы национальных конференций ректоров на анкеты исследований Тенденции IV и Тенденции V. Если со времени предыдущего анкетирования ситуация не изменилась, пожалуйста, скопируйте свой ответ там, где это необходимо.

Просьба отправить заполненные анкеты по адресу Trends2010@eua.be до 28 февраля 2009 года.

1. Общие сведения

1. Количество высших учебных заведений (вузов) в вашей стране:

- a. Количество университетов?
- b. Количество политехнических институтов или специализированных колледжей?
- c. Другое

Комментарии:

2. Изменилось ли существенно число высших учебных заведений за последние 10 лет? Если да, пожалуйста, объясните, как и почему

3. Отмечается ли в вашей стране тенденция к (нужные ответы пометьте):

- a. слияниям
- b. изменениям статуса высших учебных заведений
- c. росту числа частных высших учебных заведений

Если да, пожалуйста, объясните, как и почему

4. Количество студентов, получающих послесреднее образование (включая принятых в докторантуру)?:

- 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:
- c. 2008: Общее количество студентов:
 - i. Процент студентов в университетах:
 - ii. Процент студентов в других вузах:

Комментарии

5. Контингент студентов

- a. Показатели по контингенту студентов в 2003 году
 - i. Количество поступивших на первый курс:
 - ii. Количество завершивших программу первого цикла:
 - iii. Количество поступивших на программу второго цикла:
 - iv. Количество поступивших на докторскую программу:
- b. Показатели по контингенту студентов в 2008 году
 - i. Количество поступивших на первый курс:
 - ii. Количество завершивших программу первого цикла:
 - iii. Количество поступивших на программу второго цикла:
 - iv. Количество поступивших на докторскую программу:

Комментарии:

6. Из каких источников вы получаете информацию о студенческой мобильности в вашей стране?

Комментарии:

7. Считаются ли студенты, имеющие иностранные паспорта, но закончившие вашу среднюю школу иностранными?

Да/Нет

Комментарии:

8. Какова численность иностранных студентов в послесреднем образовании

- a. в 1999 году:
 - i. Число иностранных студентов из стран ЕС:
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС:
- b. в 2003 году:
 - i. Число иностранных студентов из стран ЕС:
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС:
- c. в 2008 году.
 - i. Число иностранных студентов из стран ЕС:
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС:

Комментарии:

9. Численность профессорско-преподавательского состава

- a. в 1999 году:
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС:
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС:
- b. в 2003 году:
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС:
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС:
- c. в 2008 году.
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС:
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС:

Комментарии:

2. Национальная политика высшего образования и ее влияние на миссию вуза?

10. Каковы, по вашему мнению, наиболее заметные достижения Болонского процесса в национальном уровне?

11. Помимо Болонского процесса, каковы были три важнейшие реформы, осуществленные в вашей стране? Дайте краткое описание.

- a. Финансирование
- b. Автономия
- c. Управление
- d. Обеспечение качества
- e. Новые структуры карьеры
- f. Вступительные требования для циклов
- g. Политика научных исследований
- h. Инновационная политика
- i. Другое

Комментарии:

12. Были ли эти реформы прямо связаны с развитием Европейского пространства высшего образования, с программой модернизации, Лиссабонской стратегией и т.д.?

Комментарии:

13. Было ли какое-либо национальное обсуждение последствий нынешнего экономического и финансового кризиса для сектора высшего образования?

Если да, то какие основные проблемы и реакция на них обсуждались?

3. Информированность о Болонском процессе, его воздействие и отношение к нему

14. Представляют ли национальные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, отдельный национальный процесс?

15. В какой степени информация о целях и содержании Болонского процесса доведена до различных заинтересованных сторон (студентов, родителей, работодателей и организаций)?

16. Насколько полно воплощаются в жизнь Болонские реформы в вашей стране? (отметьте наиболее подходящее утверждение):

- a. Болонские реформы полностью осуществлены (т.е. все десять линий действия).
- b. Болонские реформы осуществляются в полной мере, вся система высшего образования пересматривается и реформируется.
- c. Для проведения Болонских реформ соответствующим образом изменено законодательство, однако работа идет не по всем линиям действия Болонских реформ. Перемены ожидаются к 2010 году.
- d. Ведется работа по многим элементам Болонского процесса. Полное осуществление реформ возможно при наличии достаточного времени и соответствующих условий.

е. Лишь некоторые линии действия отвечают нашей национальной ситуации, и мы проводим необходимые изменения.

ф. Мы не видим необходимости в изменениях.

17. Обеспечено ли проведение болонских реформ специальным финансированием?
Да / Нет Если да, достаточно ли оно?

4. Структурные реформы и национальные структуры квалификаций

18. Установлен ли в национальном масштабе срок реализации вузами

а. Двухцикловой системы?

Да/Нет

б. Трехцикловой системы?

Да/Нет

Если да, когда он заканчивается /закончился?

Если да, когда состоится /состоялся выпуск первых когорт студентов-бакалавров и студентов-магистров?

19. Существует ли возможность обучения по доболонской системе степеней?

Если да, по каким дисциплинам и до какого времени?

Студенты первого и второго циклов

20. Степень бакалавра:

а. Каковы наиболее важные события, касающиеся степени бакалавра?

б. Ценится ли новая степень бакалавра работодателями?

с. Является ли обычной практикой, что студенты продолжают обучения на магистерском уровне?

Если да, то какой процент?

Комментарии:

20. Степени магистра:

а. Каковы наиболее важные события, касающиеся степени магистра?

б. Могут ли выпускники первого цикла неуниверситетского сектора поступить на магистерскую программу? Если да, то эту возможность имеют

i. Все магистры

ii. Профессиональные магистры по конкретным профессиям

iii. Некоторые виды магистров

с. Имеются ли профессионально-ориентированные магистерские степени, которые не дают права доступа к докторским программам? Да /Нет

Комментарии:

Студенты третьего цикла

22. Степень доктора: каковы наиболее важные события в этой области?

а. Введение степени доктора как квалификации

б. Предоставление структурированных докторских программ

с. Другое (просьба указать)

Комментарии:

23. Введена ли национальная структура квалификаций?
а. Если да, относится она только к высшему образованию или ко всей системе образования?

б. Если да, участвовала ли Национальная конференция ректоров в ее разработке?

с. Если нет, планируется ли ее введение?

24. Отвечает ли ваша Национальная конференция ректоров за развитие ниже-следующего? (Пожалуйста, отметьте нужное)

а. Студентоцентрированный подход к обучению

б. ECTS

с. Результаты обучения

д. Приложение к диплому

Комментарии:

25. Проводила ли ваша конференция ректоров национальное обследование для отслеживания прогресса в реализации Болонского процесса? Да/Нет

Комментарии:

5. Качество

26. Если система национального обеспечения качества изменилась за последние пять лет, то каковы основные особенности этих изменений.

27. Имеет ли ваша Национальная конференция ректоров какие-либо обязанности в развитии внешней структуры качества? Да/Нет

Комментарии:

28. Состоялось ли какое-либо национальное обсуждение Европейских стандартов и принципов обеспечения качества?

Если да, то как они понимаются (как свод правил или как набор принципов, требующих интерпретации)?

Если да, участвовала ли Национальная конференция ректоров в этом обсуждении?

29. Имеется ли какая-либо официальная позиция по Европейскому регистру обеспечения качества в вашей стране?

Если да, принимала ли национальная конференция ректоров участие в ее обсуждении?

6. Интернационализация и мобильность

30. Каковы, по вашему мнению, основные препятствия к мобильности?

а. для сотрудников

б. для студентов

Комментарии:

31. Имеет ли ваша страна национальную стратегию интернационализации высшего образования?

Если да,

а. Ориентирована ли она на конкретные страны и на какие?

б. Ориентирована ли она на конкретные группы студентов и каком уровне?

с. Предусматривает ли она введение франчайзинговых степеней, филиалов кампусов или других структуры за рубежом?

Если да, пожалуйста, поясните.

32. Требуют ли вузы в Вашей стране плату за обучение только с иностранных (не-европейских) студентов?

33. Если плату за обучение вносят все студенты, одинакова ли она для европейских и неевропейских студентов?

Комментарии:

7. Совместные степени

34. Позволяет ли ваше законодательство вузам присуждать совместные степени с другими вузами вашей страны? С международными партнерами?

35. Проведены ли какие-либо изменения, позволяющие вузам присуждать совместные степени (национальная стратегия, финансовая поддержка и т.д.), и каковы их результаты? Увеличилось ли в итоге количество совместных степеней?

8. Трудоустраиваемость

36. В какой степени трудоустраиваемость была руководящим принципом при реализации трехциклового системы?

37. Отслеживается ли трудоустройство выпускников высшей школы

а. на национальном уровне;

б. на уровне вуза;

с. не отслеживается.

а. Пожалуйста, укажите процент выпускников первого цикла, поступающих на национальный рынок труда в течение первых шести месяцев после получения степени?

б. Какая собирается информация о месте назначения выпускников второго цикла? Каковы основные тенденции?

с. Какая собирается информация о месте назначения выпускников докторантуры? Каковы основные тенденции?

9. Расширение доступа и образование в течение всей жизни

38. Имеется ли в вашей стране национальная стратегия образования в течение всей жизни (ОТЖ)?

а. Если да, проводились ли консультации с вузами по разработке стратегии?

б. Если нет, предусматривается ли такая стратегия в ближайшем будущем?

39. Как вы определяете студента в рамках ОТЖ?

40. Что определяется как элемент предоставления ОТЖ в вашей стране? (Пожалуйста, отметьте нужное).

а. Дальнейшее образование для взрослых

б. Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан

с. Предбакалаврские подготовительные курсы

- d. Промежуточные курсы для перехода на уровень магистра
- e. Курсы для пожилых граждан
- f. Курсы дистанционного обучения
- g. Особая поддержка и консультации для студентов в рамках ОТЖ

Комментарии:

41. Включает ли национальная стратегия признание предшествующего обучения, такого как формальное и неформальное обучение, опыт работы и жизненный опыт?

42. Существует ли национальная политика, направленная на расширение вузами участия студентов?

Если да, то кратко опишите стимулы

43. Является ли образование в течение всей жизни частью стратегии вузов?

10. Приоритет Болонского процесса

44. Какую одну проблему, связанную с Болонским процессом, вы считаете наиболее важной для вашей страны за последние десять лет?

Благодарим вас за ответы на наши вопросы. Ваша помощь в осуществлении проекта *Тенденции 2010* для нас неоценима.

Заполненную анкету, пожалуйста, направьте по адресу Trends2010@eua.be до 28 февраля 2009 года.

Национальные Конференции ректоров, ответившие на вопросы анкеты

- Австрия, Университеты Австрии
- Бельгия (нидерл.), Фламандский междуниверситетский Совет, фламандское сообщество Бельгии (VLIR)
- Бельгия (фр.), Конференция ректоров, французское сообщество Бельгии (CREF)
- Великобритания, Университеты Великобритании
- Венгрия, Венгерская конференция ректоров
- Германия, Германская конференция ректоров (HRK)
- Греция, Греческая конференция ректоров
- Дания, Университеты Дании
- Ирландия, Ирландская ассоциация университетов
- Исландия, Национальная конференция ректоров в Исландии (NRCI)
- Испания, Испанская конференция ректоров (CRUE)
- Италия, Конференция ректоров университетов Италии (CRUI)
- Латвия, Латвийская конференция ректоров
- Литва, Литовская конференция ректоров университетов
- Люксембург, Университет Люксембурга
- Нидерланды, Ассоциации университетов Нидерландов (VSNU)
- Норвегия, Норвежская ассоциация высших учебных заведений (UHR)
- Польша, Конференции ректоров учебных заведений университетского типа Польши (CRASP)

- Словакия, Словацкая конференция ректоров (SRK)
- Словения, Ассоциация ректоров Словении (ARS)
- Финляндия, Финский совет ректоров университетов (FCUR)
- Франция, Конференция президентов университетов (CPU)
- Чешская Республика, Чешская Конференция ректоров (CRC)
- Швейцария, Конференции ректоров университетов Швейцарии (CRUS)
- Швеция, Ассоциация высшего образования Швеции (SUHF)
- Эстония, Эстонская Конференция ректоров

Приложение 4

Инспекционные посещения по проекту «Тенденции 2010»

а) Высшие учебные заведения, участвовавшие в программе посещений:

- Fachhochschule Кернтена, Австрия
- Университет Зальцбурга, Австрия*
- Университет Гента (UGent), Бельгия*
- Университет Льежа (ULg), Бельгия*
- Университет Копенгагена, Дания*
- Университет Стокгольма, Швеция*
- Университет Упсала, Швеция
- Университет Поля Сезанна Экс-Марсель 3, Франция*
- Национальный политехнический институт Тулузы – INP, Тулуза, Франция
- Германский спортивный университет, Германия**
- Fachhochschule Билефельда, Германия
- Университет Янина, Греция*
- Университет г. Дебрецен, Венгрия*
- Университет Eötvös Loránd (ELTE), Венгрия
- Libera Università di Lingue e Comunicazione, Италия**
- Università degli studi di Roma – Tor Vergata, Италия
- Университет Латвии, Латвия*
- Познанский технологический университет, Польша**
- Варшавский университет, Польша
- Университет Трансильвании, Брашов, Румыния
- Университет Бухареста, Румыния
- Российский университет дружбы России (РУДН), Россия
- Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ), Россия
- Университет Нови-Сад, Сербия
- Университет Кантабрии, Испания*

- Университет Помпеу Фабра (UPF), Испания
- Абердинский университет, Великобритания**
- Университет Эксетера, Великобритания

* *Посещались для Тенденций IV*

** *Посещались для Тенденций V*

в) Члены команды проекта «Тенденции 2010»

Исследователи

- Ховард Дэвис (Howard Davies), EUA
- Пьер де Маре (Pierre de Maret), Université Libre de Bruxelles
- Ларс Экхольм (Lars Ekholm), бывший Генеральный Секретарь ассоциации высшего образования Швеции
 - Вера Фаркасова (Viera Farkasova), Словацкая академическая ассоциация международного сотрудничества
- Эрик Фроман (Eric Froment), Университет Луи Люмьера – Лион 2
- Коэн Гевен (Koen Geven), Университет Амстердама
- Нина Густафссон (Nina Gustafsson), Университет Уппсала
- Рут Килинг (Ruth Keeling), Кембриджский университет
- Дионнисис Кладис (Dionnysis Kladis), Пелопонесский университет
- Ева Кржаклевска (Ewa Krzaklewska), Ягеллонский университет
- Юрген Кохлер (Jürgen Kohler), Университет Грайсвальда
- Тиа Лоуккола (Tia Loukkola), EUA
- Джерард Мэдилл (Gerard Madill), EUA
- Тапио Маркканен (Tapio Markkanen), бывший Генеральный секретарь Конференции ректоров Финляндии
 - Льюис Персер (Lewis Purser), Ирландская Ассоциация университетов (IUA)
 - Риитта Пююккё (Riitta Pyykkö), Университет Турку
 - Кристиан Шнайдерберг (Christian Schneijderberg), Университет Касселя
 - Ханне Шмидт (Hanne Smidt), EUA
 - Жаклин Смит (Jacqueline Smith), бывший заместитель директора Программы институционального управления в высшем образовании ОЭСР
 - Андреа Сюрсок (Andrée Sursock), EUA
 - Педро Нуньо Техиера (Pedro Nuno Teixeira), CIPES, Центр исследований политики высшего образования
 - Аннамариа Труссо (Annamaria Trusso), EUA
 - Карула Цанаку (Charoula Tzanakou), EUA
 - Лазар Власкеану (Lazar Vlasceanu), Будапештский университет

Национальные эксперты

- Элизабет Вестфаль (Elisabeth Westphal), Австрийская конференция ректоров

- Надин Яук (Nadine Jauk), Австрийская конференция ректоров
- Хайди Эска-Шейрингер (Heidi Esca-Scheuringer), Ассоциация университетов прикладных наук
- Люк Франсуа (Luc François), Associatie Universiteit Gent – Ассоциация университетов Гента
- Рикке Сковгаард Андерсен (Rikke Skovgaard Andersen), Университеты Дании
- Николь Николя (Nicole Nicolas), Конференция президентов университетов
- Харальд Шредер (Harald Schraeder), Конференция президентов университетов
- Ян Ратйен (Jan Rathjen), Конференция ректоров Германии (HRK)
- Питер Зервакис (Peter Zervakis), Конференция ректоров Германии (HRK)
- Катерина Галанакис-Спилиотопулос (Katerina Galanaki-Spiliotopoulos), Конференция ректоров Греции
- Иштван Барток (István Bartók, Университет Корвинуса, Будапешт
- Роберто Москати (Roberto Moscati), Университет Бикокка, Милан
- Антонелла Каммиса (Antonella Cammisa), Università “La Sapienza” di Roma
- Андрейс Раухваргерс (Andrejs Rauhvargers), Совет ректоров Латвии
- Йоланта Урбаник (Jolanta Urbanik), Конференция ректоров учебных заведений университетского типа в Польше
- Анджей Красневский (Andrzej Krasniewski), Конференции ректоров учебных заведений университетского типа Польши
- Михай Флороиу (Mihai Floroiu), Румынское Агентство по обеспечению качества в высшем образовании (ARACIS)
- Лазар Власеану (Lazar Vlasceanu), Бухарестский университет
- Геннадий Гладков, Университет МГИМО
- Денис Николаев, Всемирный банк
- Мартина Вукасович (Martina Vukasovic), Центр образовательной политики, Сербия
- Долорс Рибa (Dolors Riba), Universidad Autònoma de Catalunya
- Кармен Кихада Диез (Carmen Quijada Diez), Конференция ректоров Испании
- Ева Экессон (Eva Ekesson), Университет Лунда
- Кэролин Кэмпбелл (Carolyn Campbell), Агентство по обеспечению качества
- Пол Даулинг (Paul Dowling), Университеты Великобритании
- Дэвид Боттомли (David Bottomley), Агентство по обеспечению качества высшего образования.

Фокус-группы и полуструктурированные интервью

5.1 Фокус-группы

FEDORA (Европейский форум по ориентации студентов): Дискуссия о развитии служб поддержки студентов в системе высшего образования за последнее десятилетие

OBSERVAL (Европейская обсерватория неформальной и информальной деятельности): Дискуссия о признании и подтверждении предшествующего обучения, расширении участия и образовании в течение всей жизни

5.2. Полуструктурированные интервью

Постоянный Комитет европейских врачей (CPME)

Европейский союз специалистов медицинских профессий (UEMS)

Совет европейских стоматологов (CED)

Федерация ветеринаров Европы (FVE)

Фармацевтическая группа Европейского союза (PGEU)

Совет архитекторов Европы (ACE)

Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (FEANI)

Направления опроса:

На ваш взгляд, обеспечивают ли статистические данные *Тенденций* (Вопрос 14) по реформе профессиональных степеней достоверную картину ситуации в вашей дисциплине в масштабе Европы?

Имеются ли конкретные проблемы, например, связанные с обеспечением качества или трудоустриваемостью бакалавров?

По вашему опыту, была ли реализация Болонского процесса совместимой с выполнением Директивы ЕС 2005-36-ЕС?

По вашему мнению, целесообразно согласовывать Директиву с Болонскими принципами? Выработала ли ваша организация соответствующую политику / позицию?

Обзор национальных и вузовских стратегий образования в течение всей жизни, расширения участия и доступа к высшему образованию

Пострановой обзор доступа к высшему образованию, возможностей вузов отбирать своих студентов, законодательства и политики в области расширения участия и признания предшествующего обучения, а также национальных и вузовских стратегий образования в течение жизни (2007–2008 годы)

Подготовлено на основании материалов из следующих источников:

- Анкета исследования *Тенденции 2010* для Национальных конференций ректоров (NRC);
- Анкета исследования *Тенденции 2010* для высших учебных заведений (T2010);
- Основные данные о высшем образовании в Европе, издание Европейской комиссии, 2009 год (KD);
- Проект совместного доклада Европейского Совета и Комиссии о результатах выполнения рабочей программы «Образование и Обучение 2010» (2008): «Образование в течение всей жизни для знаний, творчества и инноваций» 2008 года на основе данных 2007 года (JPR);
- Автономия университетов в Европе, EUA (2009) (A);
- Болонский процесс: аналитический доклад 2009 года (SR);
- Доступ к успеху, анкета EUA 2009 (AS);

Национальные системы доступа / отбора учащихся, как определено в *Основных данных о высшем образовании в Европе*:

1. Ограничение мест / отбор студентов на национальном и региональном уровнях для всех или для всех областей обучения (numerus clausus)
2. Ограничение мест / отбор студентов на вузовском уровне во всех или почти во всех областях обучения
3. Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены почти во всех областях обучения.
4. Свободный доступ в сочетании с вузовскими правилами в зависимости от области

Доклад EUA по автономии:

Доступ, свободный доступ, количественное ограничение (Numerus clausus)

Вузы устанавливают дополнительные критерии отбора = основные требования, установленные правительством (свидетельство об окончании средней школы) + дополнительные критерии, установленные вузом

Специальные квоты = Нет квот, установленные государством квоты, установленные учебным заведением квоты

Обзор по странам по состоянию на 2007–2008 годы

Страна	Национальная система доступа/отбора студентов / определение численности студентов = самостоятельность вузов при отборе студентов	Национальная / вузовская политика признания предшествующего обучения для доступа. Среднее значение: T2010 = 30%	Национальная стратегия/ законодательство по расширению участия	Национальная стратегия образования в течение всей жизни	Вузовская стратегия образования в течение всей жизни. Среднее значение: T2010 = 39%
1	2	3	4	5	6
АВСТРИЯ АТ	NRC: свободный доступ A: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет из-за свободного доступа T2010=48% SR:желтый	NRC: свободный доступ по закону AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Нет, проблемы между автономией вузов и стратегией ОТЖ	NRC: Да T2010 – 16% вузов имеют стратегию
БЕЛЬГИЯ ВАЛЛОНИЯ BE-FR	A: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов T2010: стимулы для расширения доступа	JPR: Да T2010=22% SR:зеленый	NRC: законодательство и работа T2010: планы по расширен. участия	JPR: Да T2010: Да	NRC: Да T2010 – 30% вузов имеют стратегию
БЕЛЬГИЯ ФЛАНДРИЯ BE-NL	A: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов T2010: стимулы для расширения доступа	JPR: Да T2010=86% SR:зеленый	NRC: Да, стратегия расширения участия. T2010: планы по расшир. участия AS: регион. законодательство +финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Нет данных T2010 – 36% вузов имеют стратегию
БОЛГАРИЯ BG	A: Число студентов определяется государством, вузы устанавливают доп. критерии отбора и квоты KD: Ограничение мест / отбор студентов на вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии T2010=0% SR:светло-зеленый	NRC: Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет данных	NRC: Нет данных T2010 – 75% вузов имеют стратегию
ШВЕЙЦАРИЯ CH	A: свободный доступ, государство устанавливает. квоту для особых групп студентов	NRC: Нет нац. правил, только практика вузов T2010=44% SR: желтый	NRC: Нет данных	NRC: Нет	NRC: Да T2010 – 19% вузов имеют стратегию
КИПР CY	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, гос-во устанавливает квоту для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровнях во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии T2010=0% SR: красный.	Нет данных	JPR: Да	NRC: Нет данных T2010 – 33% вузов имеют стратегию
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА CZ	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, вузы определяют доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / от-	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=10% SR: оранжевый	NRC: Да AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Нет T2010 – 67% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
	бор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения				
Германия DE	А: ограниченно-свободный доступ, вузы оговаривают число студентов с правительством, вуз устанавливает квоту	JPR: Нет общей системы подтверждения NRC: Да, по проекту ANKOM T2010=40% SR:светло-зеленый	NRC: Да AS: реформа правил доступа в вузы, план действий по социальному измерению + финансирование	JPR: Да NRC: Нет, не для вузов и не для всех	NRC: Нет T2010 – 12% вузов имеют стратегию
Дания DK	А: вузы могут устанавливать число студентов, нет квот для особых групп студентов, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Да NRC: Да T2010=25% SR:зеленый	NRC: Нет T2010 посещение: Да AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 50% вузов имеют стратегию
Эстония EE	А: вузы могут устанавливать число студентов, нет квот для особых групп студентов, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет данных T2010=40% SR:светло-зеленый	NRC: Нет данных AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Нет данных	NRC: Нет данных T2010 – 40% вузов имеют стратегию
Греция GR	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, гос-во устанавливает квоту для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на национальном / региональном уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет, запланированы дискуссии T2010=0% SR:оранжевый	NRC: Да, но вузы не хотят расширяться. участия из-за большого числа пассивных студентов	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 36% вузов имеют стратегию
Испания ES	А: свободный доступ, университеты устанавливают квоты в конкретных областях. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национал./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет, планир. для неунив. сектора T2010=20% SR:зеленый	NRC: Нет политики AS: региональное законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 40% вузов имеют стратегию
Финляндия FI	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, университеты устанавливают квоты, вузы устанавливают доп. критерии отбора KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национал./вузовском уровне	JPR: Да NRC: Нет, но планируется, даны рекомендации T2010=33% SR:зеленый	NRC: Да, расширение участия требует стимулов для привлечения молодых студентов, иммигрантов, иностран. студентов AS: законодательство + фи-	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 58% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
			нансирование		
ФРАНЦИЯ FR	NRC: свободный доступ в университеты A: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Да NRC: Да, часть плана ОТЖ T2010=34% SR:зеленый	NRC: Да, возможности улучшить финансовые условия	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 60% вузов имеют стратегию
ХОРВАТИЯ HR	A: университеты могут определять число студентов, вузы устанавливают доп. критерии отбора, вузы устанавливают квоты	JPR: Нет системы подтверждения T2010=0% SR:желтый	Нет данных	JPR: Да	Нет данных
ВЕНГРИЯ HU	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают квоты KD: Ограничения мест правительством	JPR: Нет системы подтверждения, но создается NRC: Да, формальное, трудоустройство, жизненный опыт T2010=10%	NRC: Да, программа наставничества и система финансовой поддержки AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 35% вузов имеют стратегию
ИРЛАНДИЯ IE	A: вузы могут определять число студентов, университеты устанавливают квоты, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Да NRC: Да T2010=85% SR:зеленый	NRC: Да, 4 целевые группы: соц.-эк. неблагопол. студ. с огран. возможност., студенты старшего возраста, этнические меньшинства.	JPR: Обновление стратегии ОТЖ NRC: Да, обновление стратегии для лучшего использования инструментов	NRC: Да, все вузы участвуют в ОТЖ T2010 – 60% вузов имеют стратегию
ИСЛАНДИЯ IS	A: свободный доступ, вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора, нет квот для особых групп KD: Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены почти во всех областях	JPR: Разработка стратегии NRC: Будет включено в стратегию	NRC: Да, связано в признании предшествующего обучения	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 33% вузов имеют стратегию
ИТАЛИЯ IT	A: свободный доступ. вузы устанавливают квоты KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=3% SR: светло-зеленый	NRC: Нет	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Нет стратегии	NRC: Нет T2010 – 43% вузов имеют стратегию
ЛАТВИЯ LV	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, вузы устанавливают квоты KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех	JPR: Разработка стратегии NRC: Будет включено в стратегию T2010=13% SR:желтый	NRC: Да, но лишь минимально затрагивает высшее образование	JPR: Да NRC: Да, но лишь минимально затрагивает высшее образование	NRC: Да, вузы заинтересованы в развитии ОТЖ T2010 – 38% вузов имеют

1	2	3	4	5	6
	областях обучения				стратегию
ЛИТВА LT	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Нет системы подтверждения NRC: вуз имеет собственную систему T2010=39% SR: оранжевый	NRC: Нет	JPR: Да NRC: в принципе, стратегия охватывает и национальный и вузовский уровень	NRC: Нет T2010 – 61% вузов имеют стратегию
ЛЮКСЕМБУРГ LU	А: вузы могут определять число студентов, университеты устанавливают квоты, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии NRC: Да T2010=0% SR: зеленый	NRC: Нет	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Нет стратегии	NRC: Нет, слишком рано T2010 – 0% вузов имеют стратегию
МАЛЬТА MT	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены (?) почти во всех областях	JPR: Система подтверждения = Совет по квалификациям Мальты T2010=100%	Расширение участия для равенства возможностей	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия	Нет данных
НИДЕРЛАНДЫ NL	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: Свободный доступ почти ко всем областям обучения	JPR: Да NRC: Да T2010=53% SR:зеленый	NRC: новые стимулы для привлечения/включения студентов-инвалидов и иммигрантов AS: законодательство+ финансирование	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да, но университеты реально не вовлечены, кроме Открытого университета	NRC: Нет, кроме Открытого Университета T2010 – 17% вузов имеют стратегию
НОРВЕГИЯ NO	А: государство определяет численность студентов, вузы устанавливают доп. критерии отбора, государство устанавливает квоты для особых групп KD: Вузы не могут определять численность студентов, государство устанавливает квоты	JPR: Да NRC: Да T2010=75% SR:зеленый	NRC: расширение участия за счет займов и гранты для студентов AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Белая книга. Открытый университет создан в 1998г. Закон по ОТЖ принят в 2005г.	NRC: вузы поддерживают Открытый Университет, многие предлагают разную деятельность по ОТЖ T2010 – 40% вузов имеют стратегию
ПОЛЬША PL	А: вузы могут определять число студентов, нет квот для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=4% SR:желтый	NRC: Да, создание вузов в отдаленных районах для обеспечения образованием	JPR: Разработка стратегии NRC: стратегия будет готова к 2010 году	NRC: Да, в 60% вузов университетского уровня T2010 – 17% вузов имеют

1	2	3	4	5	6
			сельских жителей, стимулы к приему студентов-инвалидов AS: законодательство+ финансирование		стратегию
ПОРТУГАЛИЯ PT	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп, вузы устанавливают доп. критерии отбора. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Да NRC:Нет данных T2010=80% SR:зеленый	NRC:Нет данных AS: законодательство + финансирование	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 40% вузов имеют стратегию
РУМЫНИЯ RO	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп, вузы устанавливают доп. критерии отбора. KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных T2010=3% SR:зеленый	NRC:Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 42% вузов имеют стратегию
СЕРБИЯ RS	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп	Нет данных SR: оранжевый	Нет данных	Нет данных	Нет данных
РОССИЯ RU	Нет данных, вузы устанавливают доп. критерии отбора	Нет данных T2010=25% SR: оранжевый	Нет данных	Нет данных	Нет данных T2010 – 63% вузов имеют стратегию
ШВЕЦИЯ SE	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, нет квот для особых групп студентов KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национ./вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Да, широко используется вузами T2010=35% SR:зеленый	NRC:политика, требующая от вузов расширения участия AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC:система уже является системой ОТЖ, нет нужды в стратегии	NRC: Да T2010 – 35% вузов имеют стратегию
СЛОВЕНИЯ SL	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, университеты предлагают квоты KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национ./вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Да T2010=0% SR:зеленый	AS: законодательство + финансирование	JPR: Стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 25% вузов имеют стратегию
СЛОВАКИЯ SK	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, вузы устанавливают квоты	JPR: Разработка стратегии NRC: Разработка стратегии	NRC: включено в стратегию ОТЖ AS: законодательство + фи-	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 50% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
		T2010=7% SR:красный	нансирование		
Турция TR	A: численность студентов устанавливается государством. Оно же проводит отбор студентов. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Нет системы подтверждения NRC:Нет данных T2010=18% SR:красный	NRC:Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 44% вузов имеют стратегию
Соединенное Королевство Англия, Уэльс, Северная Ирландия UK – EWNI	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, квот для особых групп студентов KD: общая численность определяется правительством, но отбор осуществляется на уровне вуза.	JPR: Разработка стратегии NRC: вузы могут устанавливать различные критерии признания предшествующ. обучения для целей доступа T2010=75% SR:зеленый	NRC: стремиться выше AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да, для большинства вузов T2010 – 64% вузов имеют стратегию
Соединенное Королевство Шотландия UK	Нет данных	JPR: Нет данных NRC: Да, разработаны и опубликованы принципы признания предшествующ. Обучения T2010=92% SR:зеленый	NRC: Да, хорошо разработаны и охватывают соц.- эк. неблагопол. студентов + финансовые стимулы AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Д	NRC: Да, ОТЖ- приоритет для всех вузов T2010 – 69% вузов имеют стратегию

Приложение 7

Инспекционные посещения России – пример реализации

Учитывая общую цель доклада *Тенденции 2010* и его фокус на последнее десятилетие, было сочтено важным продемонстрировать, как видится необходимость болонских реформ и происходит их осуществление в странах за пределами Европейского союза в других условиях и в другой политической обстановке. Впервые в число инспекционных посещений исследования Тенденции были включены два российских университета: Российский университет дружбы народов (РУДН) и Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ). С учетом большого числа вузов в России данный анализ реализации Болонского процесса не может претендовать на национальную представительность. Хотелось бы надеяться, однако, что нижеследующее резюме доклада, подготовленного Ларсом Экхольмом, Рииттой Пююккё и Кристианом Шнайдербергом, позволит получить представление об этой огромной и важной стране Европы.

Общий контекст

В России существует три вида государственных или частных высших учебных заведений: академии, университеты и институты. Половина государственных вузов – университеты, 95% частных вузов – вузы другого типа. Частные вузы принадлежат частным или общественным организациям и не получают государственных субсидий. Они составляют почти половину всех вузов, но в них обучается лишь около 18% студентов. Студенты в государственных учебных заведениях учреждениях либо учатся за счет государства, либо вносят плату за обучение, в частных вузах обучение платное для всех студентов.

В России принимаются те же, как во многих европейских странах, общие политические меры по управлению системой высшего образования в целом, такие, например, как недавние действия по слиянию вузов, усилению их профилей и концентрации финансовых средств на научные исследования. Так, существуют планы уменьшения числа вузов за счет закрытия учебных заведений, – и особенно их филиалов – которые предлагают образование низкого качества. Данные, собранные в июне 2009 года, показывают, что количество учебных заведений, несколько сократилось: с 1423 в январе 2008 года до 1352 вузов сегодня.

Последнее время ведутся многочисленные дискуссии о слиянии существующих высших учебных заведений с целью создания более конкурентоспособных университетов мирового класса: планируется 10–15 национальных исследовательских университетов (ГУ-ВШЭ – один из них) с основным фокусом на высокотехнологичные сектора экономики. Первые два федеральных университета, Сибирский и Южный, были организованы в 2006 году, еще пять – в октябре 2009 года.

Российские высшие учебные заведения присуждают три типа академических степеней и два типа ученых (последипломных) степеней: бакалавр, магистр, специалист, кандидат наук и доктор наук. Кроме того, после двух (как минимум) лет обучения по программам бакалавриата или специалитета может быть выдан диплом о незаконченном высшем образовании, что отражает российскую традицию непрерывного образования, которая вписывается в болонскую концепцию обучения в течение всей жизни.

В высшие учебные заведения России, как правило, поступают в возрасте 17 лет. Сравнительно молодой возраст студентов часто служит объяснением регулируемых форм обучения, четырехгодичного бакалавриата, низкой вовлеченности студентов в процессы принятия решений, а также формальных отношения между преподавателями и студентами. Студенческие союзы выполняют социальную функцию. Это не исключает участия студентов в работе некоторых университетских органов и возможности встречаться с ректором.

Прием в высшие учебные заведения ранее осуществлялся на основании Аттестата о среднем образовании и по итогам вступительных экзаменов. В 2001 году для обеспечения равенства возможностей был введен Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который в 2009 году стал обязательным во всех регионах России. ЕГЭ представляет собой единый по всей стране стандартный набор экзаменов и может сдаваться по нескольким предметам,

обязательными из которых являются русский язык и математика. Цель ЕГЭ – унифицировать экзамены, сдаваемые по окончании общего образования, и заменить собой вступительные экзамены в средние профессиональные и высшие учебные заведения.

Четырехгодичная степень бакалавра предлагается по всем дисциплинам, кроме медицины. Она готовит студентов к поступлению на магистерский уровень, но также предоставляет доступ на рынок труда. На практике лишь очень ограниченное число выпускников (2–5%) выходят на рынок труда, около 85–88% продолжают учебу для получения квалификации специалиста (5 лет), 10% поступают на магистерское обучение (2 года). Хотя степени бакалавра и магистра были введены в 1992 году, традиционная квалификация специалиста на сегодняшний день остается наиболее популярной.

Процедуры поступления на последипломное обучение другие: необходимо сдать экзамены и пройти собеседования. Обучение на степень кандидата наук продолжается три года после получения квалификации специалист или степени магистра. Доктор наук является высшей последиplomной степенью и для ее получения требуется не менее трех лет после присуждения степени кандидата наук в той же области. Время до получения степени доктора наук строго не устанавливается.

Все специальности и специализации с государственной аккредитацией централизованно контролируются. Например, Государственные стандарты образования устанавливают количество часов по курсу, подразделяемых на контактные часы и семинарскую работу; содержание обучения; количество недель практики; написание диссертации и т.д. Государственные стандарты высшего образования подразделяются на федеральные, региональные стандарты и вузовские. Учебное заведение может само определять 15–30% учебной программы. В 2010 году готовится введение новых стандартов, которые предоставят вузам и студентам большую самостоятельность, поскольку государственный компонент стандарта будет охватывать только 50–60% учебной программы. Управление высшим образованием в России было, по большей части, централизованным, и стандарт 2010 года все еще дает центральной власти право определять значительную часть содержания учебных программ.

Российская кредитная система не полностью согласуется с ECTS. Хотя 60 кредитов также является средней учебной нагрузкой студента на год, учебная нагрузка в России выше, чем в большинстве стран Болонского процесса. Объем работы студентов в российских вузах не должен превышать 54 часов в неделю, причем примерно половину из этого составляют контактные часы, остальное – самостоятельная работа. Учебный год состоит из 40 недель, что означает ежегодный объем работы студентов, превышающий 2000 часов. Согласно Национальному докладу России о болонских реформах (2009 год), 50–75% всех программных компонентов основываются на ECTS.

Очевидно, что положение академий не изменилось. Большая часть денег на исследования поступает академиям, чем и объясняется тот факт, что университет, 30% бюджета которого предназначено на исследования (такой, как ГУ-ВШЭ), считается в высокой степени исследовательским учреждением. Тем не менее, значимость академий начинает под-

вергаться сомнению, и если Россия начнет реформирование третьего цикла в соответствии с болонскими принципами, это может привести к столкновению интересов между вузами и академиями.

Насколько российская система высшего образования ориентирована на международный уровень? Россия воспринимается как страна с хорошо функционирующей системой, не нуждающейся в связях с другими национальными системами образования, хотя проинспектированные университеты были вполне международно-ориентированными. Оба они предлагают двойные программы (даже если жалуются на российский закон, не допускающий организацию совместных программ). Навыки владения иностранным языком, безусловно, существенно различаются, однако отмечается резко возросший спрос на его знание.

Осуществление болонских реформ

Официально Болонский процесс является одним из руководящих принципов системы высшего образования в России. Тем не менее его реализация идет довольно медленно, и описать ситуацию в точных цифрах очень сложно. Согласно одному из источников, в 2008/2009 гг. около 9% всех студентов были зачислены на двухцикловые программы обучения (доклад Группы по контролю за ходом Болонского процесса). Львиная доля российских студентов обучается по программе подготовки специалиста. Эти и другие оценки показывают, что Россия применяет концепцию Болонского процесса не совсем однозначно, пусть число студентов и велико из-за огромного размера системы.

Это означает, что два обследуемых университета не могут рассматриваться как типичные для ситуации в России. Это элитные высшие учебные заведения, которые привержены Болонскому процессу и ввели у себя структуру бакалавр / магистр много лет назад.

Инспекционные посещения

Результаты посещения можно обобщить следующим образом: создана инфраструктура для степеней бакалавр / магистр, однако преобразование содержания и методов преподавания / обучения еще только предстоит провести; третий цикл пока остался незатронутым реформой. Только часть вузов следует структуре бакалавр / магистр. Сохраняется подготовка по квалификации специалиста, которая может быть объединена с бакалаврской, что придает определенную гибкость системе.

Особенностью этих двух учебных заведений представляется чрезмерное оценивание студентов (и это, очевидно, российская национальная черта). Студенты оцениваются в конце курсов и семестров, а также при завершении обучения путем сдачи государственного экзамена. Эти процедуры не ставятся под сомнение, за исключением, быть может, государственного экзамена.

Получена несколько противоречивая информация о принятии работодателями степени бакалавра: в одном университете заявили, что бакалавры действительно получают работу, сотрудники же другого отметили наличие трудностей с трудоустройством.

В начавшемся реформировании третьего цикла один из университетов продвинулся дальше, чем другой. Руководители одного из университетов хорошо осознают необходи-

мость модернизации в этой области, но, очевидно, встречаются некоторые препятствия в виде традиций и финансирования. Общая проблема обоих университетов – финансовая поддержка студентов, занимающихся исследовательской деятельностью. Кроме того, может быть проблемой положение российского доктора наук по сравнению с западным доктором (PhD).

В одном из проинспектированных университетов сформулированы новые миссия и стратегия с акцентом на интернационализацию, среднесрочные проекты развития, системы показателей для каждого проректора, компетентностные учебные программы, переход на безбумажное управление и введение тьюторства. В целом, Болонский процесс способствовал этим изменениям, хотя его реализация свелась к основным составляющим его элементам (структура степеней, кредитные единицы, Приложение к диплому).

Библиография

Adam, Stephen (2008). *Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf

Adelman, C. (2008). *Learning Accountability from Bologna: A higher Education Policy Primer*, Issues Brief, Washington, DC: IHEP.

Aelterman, G., Curvale, B., Erdogan, A., Helle, E., Kdrki, S., Miles, C. And Profitt, F. (2008). *Study on the Diploma Supplement as Seen by its Users*. http://www.enqa.eu/files/Diploma%20Supplement%20Study_Edit%20MS.pdf

Bartušek, A., Koucká, J., and Kovářovic, J., (2009) *Who is more Equal? Access to Tertiary Education in Europe*. Education Policy Centre, Charles University, Prague.

Bergan, S. (2006). Promoting new approaches to learning. *EUA Bologna Handbook*, Article B_1.1-1, Berlin: Raabe Verlag.

Blackmur, D. (2004), Issues in higher education quality assurance, *Australian Journal of Public Administration*, Vol. 63, N°2, pp. 105–116.

Bologna Communiqué (and Sorbonne Declaration): *Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*, Paris, the Sorbonne, 25 May 1998. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf

The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World, London Communiqué, 18 May 2007. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf

Bologna Process Coordination Group for Qualifications Frameworks (2009). Report on Qualifications Frameworks Submitted to the BFUG for its Meeting on 12-13 February 2009 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_QF_CG_report.pdf

Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U. & Vdlimaa, J. (2008). *Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research*. European Science Foundation, www.esf.org

Davies, H (2009). The Bologna Process and the recognition of professional qualifications: An update on developments. *EUA Bologna Handbook*, Article 3.3-1, Berlin: Raabe Verlag.

EIRMA *et al.* (2005). *Responsible Partnering – Joining Forces in a World of Open Innovation: A Guide to Better Practices for Collaborative Research between Science and Industry* http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Responsible_Partnering_rp-2006-v102_2_.pdf

ENQA (2005). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf

ENQA (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

ESU (2009). *Bologna With Students’ Eyes 2009*. http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf

EU (2006). *Communication from the Commission to the Council and European Parliament: Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels 10.5.2006 COM(2006) 208 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:EN:PDF>

EU (2009a). Commission Working Document: Consultation on the Future “EU 2020” Strategy. COM(2009)647 final. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_en.pdf

EU (2009b). Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf

EU (2009c). *Preparing Europe for a new Renaissance: A Strategic View of European Research Area. A First Report of the European Research Area Board 2009* http://ec.europa.eu/research/erab/pdf/erab-first-annual-report-06102009_en.pdf

EU (2009d). *The Diploma Supplement*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm

European Parliament and Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on Further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education (2006/143/EC)*. http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=1574&file=fileadmin%2Fuser_upload%2Ffiles%2FQuality_Assurance%2FEuropean_ParliamentRecommendation.pdf

EUA Trends Studies, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/> (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, by David Crosier, Lewis Purser & Hanne Smidt

(2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, By Sybille Reichert and Christian Tauch

(2003) *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, By Sybille Reichert and Christian Tauch

(2001) *Trends II: Towards the European higher education area – survey of main reforms from Bologna to Prague*, By Guy Haug and Christian Tauch

(1999) *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education*, By Guy Haug and Jette Kirstein
EUA (2005). Salzburg Principles. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf

EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006*, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2008a). *Financially Sustainable Universities: Towards Full Costing in European Universities*, By John Smith, Thomas Estermann and Hanna Kanep, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2008b). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/#c398>

EUA (2009a). *Survey of Master Degrees in Europe*, By Howard Davies, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009b). *University Autonomy in Europe I – Exploratory Study*, By Thomas Estermann and Terhi Nokkala, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009d). *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange (DOC-CAREERS Project)*, By Lidia Borell-Damian, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009e) Autumn Conference on *Internationalisation beyond Europe's frontiers: enhancing attractiveness through global Partnership and Cooperation*. Plenary Session IV: Emerging Issues, by EUA President Jean-Marc Rapp, <http://www.eua.be/events/autumn-conference-2009/presentations/#c2912>

Eurostudent (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Final report, Eurostudent III 2005 – 2008, <http://www.eurostudent.eu/download/SummaryEng.pdf>

Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: EAC, Eurydice and Eurostat. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Cotemporary Societies*. London: Sage.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.

IMHE/OECD (2009). Systemic innovation, the response of vocational education and training to the crisis, *IMHE Info*, July 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/58/11/43177175.pdf>

Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. <http://www.jointquality.nl/>

Karzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. and Rott, G. (2008). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*, FEDORA, Denmark: University of Aarhus.

Mohrman, K. W. Ma, D. Baker (2008). The research university in transition: The emerging global model, *Higher Education Policy*, Vol. 21, pp 5-27.

Musselin, C. (2008). University governance: About change and challenges. *The Governance of European Universities post 2010 (II): Enhancing Institutional Mission and Profiles*, EUA Spring Conference, University of Barcelona, Spain, 27 – 29 March 2008 <http://www.eua.be/events/barcelona/presentations/>

OECD (2007), *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35961291_39378401_1_1_1_37455,00.html

OECD (2008). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. www.oecd.org/edu/tertiary/review

Rauhvargers, A., Deane, C. Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report*. Brussels: Flemish Ministry of Education and Training. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf

Reichert, S. (2006). *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*, Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/>

Reichert, S. (2009). *Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders*. Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/>

Salmi, J. (2007). Autonomy from State vs. Responsiveness to Markets, *Higher Education Policy*, Vol. 20, 223–242.

Scott, P. (2007). The global context of doctoral education. *EUA Bologna Handbook*, C.4.4.1, Berlin: Raabe Verlag.

Scott, P. (2009a). The internationalisation of higher education and research: Purposes and Drivers. *EUA Internationalisation Handbook*, A 3.1-1. Berlin: Raabe Verlag.

Scott, P. (2009b). Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region*. 21-24 May 2009, Bucharest, Romania. <http://www.cepes.ro/forum/documents.htm>

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education, *Higher Education*, Vol. 48 (1), 5-26.

UNESCO/CEPES and Council of Europe (2007). *Explanatory Note to the Joint European Diploma Supplement*. http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Dipl_Sup/index.htm

Wilson, L. (2009). Implementing Bologna: Lessons learned and ongoing challenges for post 2010. *EUA Bologna Handbook*, Article D 1.3. Berlin: Raabe Verlag.

Zemsky, B. (2007). Leveraging change: What the American and European experience are teaching us about changing higher education. *AUQF 2007 Annual Conference: Evolution and Renewal in Quality Assurance*. Australian Universities Quality Agency, 11-13 July 2007, Hobart, Australia

European University Association asbl

Rue d'Egmont 13

1000 Brussels

Belgium

Phone: +32-2 230 55 44

Fax: +32-2 230 57 51

www.eua.be

Перевод Е.Н. Карачаровой

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ» (МИСиС)

УДК 378.005
Код ГРНТИ 14.35.01

УТВЕРЖДАЮ
Ректор Федерального государственного
образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Национального исследовательского
технологического университета
«Московский институт стали и сплавов»
доктор физ-мат. наук, профессор
_____ Д.В. ЛИВАНОВ

« ____ » июнь 2010 г.

ОТЧЕТ

по проекту № 5150 *«Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе»*

аналитической ведомственной целевой программы *«Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)»*

мероприятие № 2 *«Проведение фундаментальных исследований в области естественных, технических и гуманитарных наук. Научно-методическое обеспечение развития инфраструктуры вузовской науки»*

раздел №2.2: *«Научно-методическое обеспечение развития инфраструктуры вузовской науки»*

подраздел № 2.2.2: *«Научно-методическое обеспечение международного научного и образовательного сотрудничества. Развитие совместных научных и образовательных программ и проектов с зарубежными партнерами. Развитие научной и академической мобильности в рамках международного сотрудничества. Научно-методическое обеспечение подготовки научных кадров в высшей школе и развития научно-исследовательской работы студентов и аспирантов».*

направление № 2.2.2.1: *«Научно-методическое обеспечение международного научного и образовательного сотрудничества».*

вид отчета: *промежуточный (3 этап)*

Часть 2

Научный руководитель проекта

д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко

Москва 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 2

1.2	БУДАПЕШТСКО-ВЕНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ О ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. 12 марта 2010. BUDAPEST-VIENNA DECLARATION ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. 12 MARCH 2010 <i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	213
1.3	ЗАЯВЛЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРУМА. Вена, 12 марта 2010 BOLOGNA POLICY FORUM STATEMENT VIENNA, MARCH 12, 2010 <i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	216
1.4	ДОКЛАД ENQA К ЮБИЛЕЙНОЙ БОЛОНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ от марта 2010 года, февраль 2010 ENQA REPORT TO THE BOLOGNA MINISTERIAL ANNIVERSARY CONFERENCE OF MARCH 2010 <i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	219
1.5	ДЕСЯТЬ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ EURASHE ПЕРЕД ЕВРОПЕЙСКИМ ПРОСТРАНСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 2020 ГОДУ – ПРЕДВИДЕНИЯ И СТРАТЕГИИ EURASHE'S 10 COMMITMENTS FOR THE EHEA IN 2020 – VISIONS & STRATEGIES <i>Перевод Е.Н. Карачаровой</i>	225
2.	НАЦИОНАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ: ОЦЕНКИ И ПРОБЛЕМЫ	234
2.1	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС – НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА. ПЕРВАЯ ДЕКАДА РАБОТЫ ЕПВО. ИТОГИ, ОБЗОР И ВЫВОДЫ. ВЕНА, 2010 THE BOLOGNA PROCESS INDEPENDENT ASSESSMENT / THE FIRST DECADE OF WORKING ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. EXECUTIVE SUMMARY, OVERVIEW AND CONCLUSIONS. WIEN, 2010 <i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	234
2.2	БАКАЛАВР И БОЛОНЬЯ: ПОЧЕМУ НУЖНО РЕФОРМИРОВАТЬ РЕФОРМУ <i>3. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон</i> BACHELOR UND BOLOGNA: WARUM DIE REFORM REFORMIERT WERDEN MUSS <i>Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simo</i> <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	245
2.3	АМЕРИКАНСКИЕ ПРИМЕРЫ ДЛЯ НЕМЕЦКИХ РЕФОРМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОПИРОВАНИЕ ВВОДИТ В ЗАБЛУЖДЕНИЕ <i>У. Шрайтерер</i> AMERIKANISCHE VORBILDER FÜR DEUTSCHE HOCHSCHULREFORMEN: ABKUPFERN FÜHRT IN DIE IRRE <i>Ulrich Schreiterer</i> <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	252

3. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 10 ЛЕТ БОЛОНИИ – БАКАЛАВР И МАГИСТР В ПРОЦЕССЕ АПРОБАЦИИ	
<i>Partei der Grünen im Landtag der Erde Nordrhein-Westfalen. Dokument der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.</i>	
10 JAHRE NACH BOLOGNA – BACHELOR UND MASTER AUF DEM PRÜFSTAND. <i>Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009</i>	258
3.1 ВЕЛЬБЕРС У. 10 ЛЕТ БОЛОНИИ. ВЛИЯНИЕ КАТАСТРОФЫ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗАХ И ПОПЫТКИ УЛУЧШЕНИЯ СИТУАЦИИ. <i>Welbers U. PD Dr.</i>	
10 JAHRE BOLOGNA. AUSWIRKUNGEN EINES BILDUNGSPOLITISCHEN DESASTERS AUF DIE LEHR- UND LERNPROZESSE AN HOCHSCHULEN UND EINIGE VERSUCHE DER BESSERUNG.....	258
3.2 ЦЕРВАКИС. П. РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ГЕРМАНИИ. ТЕЗИСЫ. <i>Dr. Peter Zervakis</i>	
ENTWICKLUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN IN DEUTSCHLAND. THESENPAPIER	276
3.3 ВИЛЬДТ Й. БУДУЩЕЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА – ТЕЗИСЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ <i>Prof. Dr. Johannes Wildt</i>	
DIE ZUKUNFT VON BOLOGNA – THESEN AUS DER SICHT DER HOCHSCHULDIDAKTIK <i>Перевод О.Л. Ворожейкиной</i>	283
4. ПЛАН РАБОТЫ БОЛОНСКОЙ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ (BFUG) НА 2009–2012 ГОДЫ	
BFUG WORK PLAN 2009–2012. APPROVED AT THE BFUG MEETING IN BRUSSELS ON 30 NOVEMBER 2009.	
<i>Перевод Л.Ф. Пирожковой</i>	290
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	310
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	312

1.2 Будапештско-Венская Декларация о Европейском пространстве высшего образования

12 марта 2010

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 12 March 2010.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

1. Мы, министры, ответственные за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, встретились в Будапеште и Вене 11-12 марта 2010 года, чтобы ввести в действие Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА), как это предусмотрено Болонской декларацией 1999 года.

2. Исходя из наших критериев членства, мы приветствуем Казахстан в качестве новой страны-участницы Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

3. Болонская декларация 1999 года поставила целью на 2010 год – создать международно-конкурентоспособное и привлекательное Европейское пространство высшего образования, где высшие учебные заведения при поддержке глубоко преданных делу сотрудников могут выполнять свои разнообразные миссии в обществе знания и где студенты пользуются преимуществами мобильности с беспрепятственным и справедливым признанием их квалификаций и могут выбирать наиболее подходящие образовательные траектории.

4. С 1999 года 47 стран-участниц Европейской Культурной конвенции – проявили серьезную приверженность этой цели и добились значительных успехов в ее достижении. В уникальном партнерстве между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами и сотрудниками, совместно с работодателями, учреждениями по обеспечению качества, международными организациями и европейскими институтами мы провели ряд реформ с целью создания Европейского пространства высшего образования на основе доверия, сотрудничества и уважения к многообразию культур, языков и систем высшего образования.

5. Болонский процесс и его итог – Европейское пространство высшего образования, будучи беспрецедентными примерами регионального, трансграничного сотрудничества в сфере высшего образования, вызвали большой интерес в других частях мира и сделали европейское высшее образование более заметным на глобальной карте. Мы одобряем этот интерес и надеемся на активизацию нашего политического диалога и сотрудничества с партнерами во всем мире.

6. Мы приняли к сведению независимую оценку и отчеты всех заинтересованных сторон. Мы приветствуем подтверждение ими того, что высшие учебные заведения, преподаватели и студенты все больше и больше разделяют цели Болонского процесса. Отме-

чается значительный прогресс в реализации болонских реформ, тем не менее отчеты свидетельствуют о разной степени продвижения по линиям действия ЕПВО, таким, например, как реформирование степеней и учебных программ, обеспечение качества, признание, мобильность и социальное измерение. Недавние протесты в ряде стран, частично направленные против действий и мер, не связанных с Болонским процессом, напомнили нам о том, что некоторые из болонских целей и реформ не были реализованы и разъяснены должным образом. Мы признаем и будем принимать во внимание критику со стороны сотрудников и студентов. Мы отмечаем, что для создания Европейского пространства высшего образования, как мы себе его представляем, необходимы некоторые коррективы и дальнейшая работа с участием сотрудников и студентов на европейском, национальном и особенно на вузовском уровнях.

7. Мы, министры, подтверждаем свое стремление к надлежащей и полной реализации поставленных целей и приверженность плану действий на следующее десятилетие, очерченному в Левенском коммюнике. В тесном взаимодействии с высшими учебными заведениями, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными сторонами мы будем наращивать усилия, направленные на успешное завершение реформ, которые позволят сделать студентов и сотрудников мобильными, улучшить преподавание и обучение в высших учебных заведениях, повысить трудостраиваемость выпускников и обеспечить качественное высшее образование для всех. На национальном уровне мы также стремимся улучшить понимание Болонского процесса всеми заинтересованными сторонами и обществом в целом и наладить обмен соответствующей информацией.

8. Мы выступаем за академическую свободу, а также за автономию и подотчетность высших учебных заведений как принципы Европейского пространства высшего образования и акцентируем важнейшую роль высших учебных заведений в развитии мирного демократического общества и в укреплении социальной сплоченности.

9. Мы признаем ключевую роль академического сообщества – вузовских руководителей, преподавателей, исследователей, административный персонал и студентов – в превращении Европейского пространства высшего образования в реальность, где учащимся предоставлена возможность приобретать знания, навыки и компетенции, способствующие их карьере, жизни как граждан демократического общества и личному развитию. Мы признаем необходимость создания более благоприятных условий для выполнения персоналом его задач. Мы направляем усилия на обеспечение эффективного участия сотрудников и студентов в реализации и дальнейшем развитии Европейского пространства высшего образования. Мы полностью поддерживаем привлечение сотрудников и студентов в структуры, ответственные за принятие решений на европейском, национальном и вузовском уровнях.

10. Мы призываем все заинтересованные стороны создавать стимулирующую рабочую и учебную среду и всячески способствовать студентоцентрированному обучению как одному из путей расширения возможностей учащихся всех форм образования, обеспечивающего им устойчивые и гибкие пути. Решение всех этих задач требует сотрудничества преподавателей и исследователей в международных сетях.

11. Мы подтверждаем, что высшее образование является ответственностью государства. Мы обязуемся даже в эти трудные для экономики времена обеспечивать высшие учебные заведения необходимыми ресурсами в пределах, установленных и контролируемых государственными органами. Мы убеждены в том, что высшее образование является одним из основных факторов социально-экономического развития и развития инноваций в мире, в возрастающей мере управляемом знаниями. Поэтому необходимо направлять более активные усилия на социальное измерение, с тем чтобы обеспечить равные возможности для качественного образования, особенно для недопредставленных групп населения.

12. Мы, министры, ответственные за Европейское пространство высшего образования, просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса предложить меры, способствующие надлежащему и полному осуществлению согласованных принципов и линий действия Болонского процесса в ЕПВО, особенно на национальном и вузовском уровнях. Эти меры могут включать разработку дополнительных методов работы, таких как изучение опыта друг друга, ознакомительные поездки и другую деятельность по обмену информацией. Постоянно развивая, совершенствуя и укрепляя Европейское пространство высшего образования и обеспечивая его дальнейшее взаимодействие с Европейским исследовательским пространством, Европа сможет успешно отвечать на вызовы следующего десятилетия.

13. Мы соберемся, чтобы оценить прогресс и дать новый импульс осуществлению Левенской повестки дня, в Бухаресте, Румыния, 26-27 апреля 2012 года.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.3 Заявление Болонского политического форума

Вена, 12 марта 2010

BOLOGNA POLICY FORUM STATEMENT

Vienna, March 12, 2010

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum2010/Vienna_BPF_Statement.pdf

1. Сегодня Европейское пространство высшего образования получило официальный старт. В связи с этим мы заявляем, что Болонский процесс создания и дальнейшего развития Европейского пространства высшего образования помог изменить высшее образование Европы. Страны за пределами этого пространства смогут теперь более эффективно осуществлять широкое сотрудничество со странами Болонского процесса.

2. Мы, министры высшего образования и главы делегаций стран, высших учебных заведений и организаций, участвующих во Втором Болонском политическом форуме, провели диалог, посвященный системным и институциональным изменениям в высшем образовании развивающегося глобального общества знаний.

3. Мы обсудили, каким образом системы и учреждения высшего образования реагируют на растущие запросы и многочисленные ожидания, и затронули такие темы, как баланс между сотрудничеством и конкуренцией в международном высшем образовании и мобильность преподавателей и студентов, включая проблемы и возможности «циркуляции мозгов».

4. Для решения крупных социальных проблем нам необходимо более тесное сотрудничество между системами высшего образования и научных исследований разных регионов мира. Мы уважаем автономию высших учебных заведений с их разнообразными миссиями и потому будем и дальше вести наш диалог и участвовать в создании сообщества практикующих, которое может служить источником вдохновения для каждого, и в которое каждый может внести свой вклад.

5. В целях содействия политическим дискуссиям и обмена идеями и опытом в рамках Европейского пространства высшего образования и между странами, высшими учебными заведениями и организациями, участвующими во втором Болонском политическом форуме, мы назначим соответствующих контактных лиц, о чем проинформируем Болонский Секретариат до 31 мая 2010 года. Эти контактные лица будут также действовать в качестве связующих звеньев, обеспечивающих обмен информацией и совместную деятельность, в том числе, по подготовке следующего Болонского политического форума на уровне министров

6. Мы приветствуем активность Группы по контролю за ходом Болонского процесса в предоставлении экспертных знаний и оценок по Болонскому процессу и Европейскому пространству высшего образования.

7. Мы одобряем инициативы высших учебных заведений и организаций, участвующих во Втором Болонском политическом форуме, в части содействия диалогу и сотрудничеству между вузами, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными кругами во всем мире. В этих условиях мы признаем особую необходимость поддержки глобального диалога студентов.

8. В сентябре 2010 года ОЭСР проведет международную конференцию, посвященную влиянию кризиса на высшее образование и деятельности правительств, учебных заведений и других заинтересованных сторон по обеспечению устойчивого будущего для сектора высшего образования. В 2011 году при поддержке Европейского Союза будет организован семинар по вопросам обеспечения качества.

9. Сотрудничество на основе партнерства между правительствами, высшими учебными заведениями, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными сторонами является стержнем Европейского пространства высшего образования. Такой партнерский подход должен найти свое отражение в организации следующего Болонского Политического форума на уровне министров в 2012 году

Приложение

Страны-участницы в алфавитном порядке

Австралия	Испания	Румыния
Австрия	Италия	Саудовская Аравия
Азербайджан	Казахстан	Святой Престол
Албания	Канада	Сенегал
Андорра	Кипр	Сербия
Аргентина	Китай	Словацкая Республика
Армения	Колумбия	Словения
Бельгия	Латвия	Соединенные Штаты Америки
Болгария	Литва	Таиланд
Босния и Герцеговина	Лихтенштейн	Тунис
Бразилия	Люксембург	Турция
Великобритания	Македония	Украина
Венгрия	Малайзия	Филиппины
Гана	Мали	Финляндия
Германия	Мальта	Франция
Греция	Марокко	Хорватия
Грузия	Мексика	Черногория
Дания	Молдова	Чешская республика
Египет	Нидерланды	Швейцария
Израиль	Новая Зеландия	Швеция
Иордания	Норвегия	Эстония
Ирландия	Польша	ЮАР
Исландия	Португалия	Япония
	Российская Федерация	

Участвующие учреждения и организации в алфавитном порядке

BUSINESSEUROPE

Европейская ассоциация университетов (EUA)

Европейская комиссия

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA)

Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE) Европейский студенческий союз (ESU)

Международная ассоциация университетов (МАУ) Общеввропейская структура Интернационал образования (EI)

Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО)

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Совет Европы

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.4. Доклад ENQA к юбилейной Болонской конференции министров от марта 2010 года, февраль 2010

ENQA REPORT TO THE BOLOGNA MINISTERIAL ANNIVERSARY CONFERENCE
OF MARCH 2010

http://www.enqa.eu/files/Project%204%20-%20ENQA%20Report%20to%20the%20Anniversary%20Bologna%20ministerial%20meeting%20of%20March%202010_final_withEClogo.pdf

ВВЕДЕНИЕ

В преддверии конференции министров, отвечающих за высшее образование в Европейском пространстве высшего образования, которая пройдет Вене и Будапеште по случаю 10-летия Болонского процесса, Европейская ассоциация обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) отмечает успехи, достигнутые за последние десять лет в развитии внутренних и внешних процедур обеспечения качества и национальных систем обеспечения качества. Заявив на встрече в Берлине в 2003 году, что «качество высшего образования признается основной задачей создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)», министры в 2005 году в Бергене приняли «Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG) и на конференции в Левене и Лувен-ла-Нев в 2009 году одобрили создание Европейского регистра обеспечения качества (EQAR).

ENQA убеждена, что амбициозные цели, которая Европа поставила перед собой в рамках Болонского процесса, могут быть достигнуты только путем устойчивого международного сотрудничества.

Представляя этот доклад, ENQA хочет использовать 10-летие своего основания как повод, чтобы подчеркнуть свой вклад в обеспечение качества в Европейском пространстве высшего образования и за его пределами, а также заявить о готовности откликнуться на многие проблемы, которые остаются нерешенными к 10-й годовщине Болонского процесса.

Европейская сеть по обеспечению качества высшего образования (базирующаяся в Хельсинки) была создана в 2000 году в целях содействия европейскому сотрудничеству в сфере обеспечения качества. Идея создания Ассоциации зародилась благодаря европейскому пилотному проекту по оценке качества высшего образования (1994-95), который продемонстрировал полезность накопления и обмена опытом в области обеспечения качества. Дальнейший импульс созданию ассоциации дали Рекомендации Совета Европы о европейском сотрудничестве в области обеспечения качества высшего образования (1998 год) и Болонская декларация 1999 года. Европейская комиссия с самого начала обеспечивала частичное финансирование деятельности ENQA через грантовую поддержку. В нояб-

ре 2004 г. Генеральная Ассамблея преобразовала Сеть в Европейскую Ассоциацию обеспечения качества в высшем образовании.

Основные результаты линии действия Болонского процесса по обеспечению качества

*Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (2005)*⁹

ESG определяют стандарты и руководящие принципы для:

- внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях;
- внешнего обеспечения качества высшего образования;
- внешних агентств по обеспечению качества.

В докладе ENQA, посвященном ESG, было подчеркнуто, что Европейское пространство высшего образования характеризуется разнообразием политических устройств, систем высшего образования, социально-культурных и образовательных традиций, языков, чаяний и ожиданий. Это делает невозможным единый подход к качеству, стандартам и обеспечению качества в высшем образовании. Доклад выступает против узкого, директивного и слепо следующего формуле подхода к стандартам. В стандартах и руководящих принципах предпочтение должно быть отдано общему принципу, а не конкретному требованию. С одной стороны, ESG разработаны так, чтобы быть применимыми для всех агентств по обеспечению качества в Европе, независимо от их структуры, функций, размера и национальной системы, в которой они работают. С другой стороны, при рассмотрении вопроса о соответствии ESG, не могут игнорироваться правовые и культурные аспекты национальной системы высшего образования

Нет никакого смысла в принятии «жесткой линии» в отношении соблюдения ESG, если из-за этого серьезные и заслуживающие доверия агентства не по своей вине лишаются возможности получить полноправное членство в ENQA. Соответственно, практическая трактовка ESG должна отражать внутренние противоречия между европейскими стандартами и национальной традицией, контекстом и законодательством.

Европейский Форум по обеспечению качества (2006)¹⁰

Консультативный форум был организован по решению Бергенской встречи 2005 года совместными усилиями «Группы Е4»: европейскими представительными органами

⁹ Русский перевод опубликован в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 302 с.

¹⁰ Русские переводы материалов трех европейских форумов по обеспечению качества высшего образования (2006, 2007, 2008 гг.) опубликованы в специальном издании – «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 304 с. Материалы четвертого Европейского форума по обеспечению качества (2009 г.) готовятся к изданию.

учреждений обеспечения качества, студентов, университетов и других высших учебных заведений. Форум, впервые собравшийся в Мюнхене в ноябре 2006 года, стал площадкой для обсуждения состояния дел в области обеспечения качества в Европе. Европейский Форум по обеспечению качества (EQAF) заседает ежегодно и пользуется большой популярностью у сотрудников высших учебных заведений, студентов и у представителей внешних учреждений по обеспечению качества. Встречи Форума прошли в Риме (2007), Будапеште (2008) и Копенгагене (2009). Форум 2010 года состоится в Лионе.

Европейский Регистр обеспечения качества (2008)¹¹

Как предусмотрено в Берлинском коммюнике, в марте 2008 года был создан Европейский регистр обеспечения качества высшего образования (EQAR). Находящийся в Брюсселе, EQAR был организован «Группой Е4» в соответствии с бельгийским законом как международная некоммерческая ассоциация, цель которой – повышение прозрачности обеспечения качества высшего образования в Европе. EQAR издает и ведет Регистр агентств обеспечения качества, которые в значительной степени отвечают Европейским стандартам и руководящим принципам, и стремится предоставить общественности ясную и достоверную информацию об агентствах обеспечения качества, действующих в Европе.

На конец 2009 года в EQAR были представлены четыре учредителя, два социальных партнера (Business Europe и Education International) и 26 правительства, которые решили поддержать деятельность EQAR и принять участие в его управлении.

По состоянию на октябрь 2009 года в регистре числится 17 агентств из девяти стран, подписавших Болонскую декларацию.

Достижения ENQA

Членство

На конец 2009 года ENQA состояла из:

- 48 членов (44 полноправных члена и 4 кандидата в члены), представляющих 25 стран, подписавших Болонскую декларацию;
- 26 ассоциированных членов (представляющих 19 европейских стран, 2 неевропейские страны и 3 трансъевропейские организации) и
- 3 европейских или региональных отделения.

¹¹ Официальная информация на русском языке о Европейском регистре обеспечения качества опубликована в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 302 с.; с. 228–231.

В целом, 33 из 46 стран, подписавшие Болонскую декларацию, имеют национальные или региональные учреждения, участвующие в ENQA как полноправные члены, ассоциированные члены, кандидаты в члены либо как отделения.

С 2005 года, чтобы стать полноправными членами ENQA (а с 2008 года, чтобы иметь право на вступление в EQAR), агентства обеспечения качества должны успешно пройти внешнюю проверку и тем самым показать, что они в достаточной мере соответствуют Европейским стандартам и руководящим принципам (ESG). Уже к концу 2009 года 32 члена (представляющих 17 стран-участниц Болонского процесса) успешно прошли такой процесс внешней проверки на предмет соответствия ESG.

Внешние проверки агентств-членов ENQA, как правило, инициируются и координируются национальными органами, которые могут также уполномочить учреждения другой страны осуществить проверку агентства обеспечения качества. В некоторых случаях, в том числе по просьбе самого агентства, проверки могут быть организованы ENQA. Из 32 проверок, проведенных в 2009 года, 25 были инициированы на национальном уровне, а семь координировались ENQA. Эксперты, осуществлявшие проверки, координируемые ENQA, прошли обучение на организованных ENQA семинарах, первый из которых состоялся в мае 2009 года.

В настоящее время проводятся проверки остальных агентств, являющихся полноправными членами ENQA или кандидатами на членство. В соответствии с принятыми в 2005 году новыми условиями членства все полноправные члены ENQA, которые к сентябрю 2010 года не пройдут проверку, вернуться к статусу кандидата.

Деятельность и результаты

С момента своего основания ENQA при участии Национальных агентств обеспечения качества организовала множество семинаров и мастер-классов в разных странах Европы. Был реализован ряд проектов, в основном, финансируемых Европейской комиссией. Источником информации о деятельности ENQA является издание материалов семинаров и выпуск периодических публикаций (которых на сегодняшний день насчитывается 15).

ENQA играет важную роль в распространении лучших процессов обеспечения качества на вузовском уровне, поощряя оценивание внутренних систем обеспечения качества в высших учебных заведениях..

ENQA поддерживает диалог с руководством региональных аккредитационных организаций в США и в Азиатско-Тихоокеанском регионе и является инициатором и координатором транснациональных проектов по обеспечению качества в Северной Африке, на Ближнем Востоке, в Латинской Америке и Карибском бассейне.

Задачи на будущее

В своем меморандуме министрам накануне конференции 2009 года в Левене и Лувен-ла-Неве ENQA выделила основные принципы и приоритеты, которыми она будет руководствоваться в своей работе на ближайшие годы, как это решено ее членами.

В частности, этими принципами утверждается, что основная ответственность за качество лежит на высших учебных заведениях, что внутреннее обеспечение – это обязанность вузов, и существует четкая связь между развитием эффективной культуры качества внутри учреждений заведений и степенью реальной автономии, которой они пользуются. ENQA также заявляет, что Европейские стандарты и руководящие принципы (ESG) и структура квалификаций высшего образования для Европейского пространства высшего образования составляют основу обеспечения качества в ЕПВО. Отношения между вузами, агентствами обеспечения качества и правительством должна строиться на четком распределении ролей и обязанностей и на признании институциональной автономии и независимости агентств обеспечения качества.

ENQA продолжит поддерживать развитие процессов обеспечения качества, отражающих тесную связь между совершенствованием и подотчетностью, и будет содействовать дальнейшему сотрудничеству между агентствами обеспечения качества и высшими учебными заведениями в Европейском пространстве высшего образования. Есть некоторая опасность того, что так называемые инструменты прозрачности, такие как рейтинги и классификации, могут снизить уровень самокритичности и тем самым помешать процедурам обеспечения качества, связанным с его улучшением.

Среди приоритетов ENQA на будущее – дальнейшая реализация ESG и завершение цикла независимых внешних проверок учреждений-членов ENQA к концу 2010 года. Кроме того, ENQA будет поддерживать и активизировать сотрудничество между учреждениями обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования. Необходимо продолжать диалог в рамках «Группы E4» по качеству и передовому опыту, который имеет важнейшее значение для ENQA и для общего блага всех заинтересованных сторон и широкой общественности.

В сентябре 2009 года Генеральная Ассамблея ENQA поручила своему совету разработать программу действий на основе этих принципов и приоритетов. Рабочая программа на 2010 год включает: создание Стратегического плана на период 2010-2015 годов, проект анализа выводов, содержащихся в отчетах о проверке учреждений обеспечения качества, а также проект, посвященный мерам по поддержке развивающихся агентств обеспечения качества, особенно в малых государствах и в регионах ЕПВО, в настоящее время не представленных в ENQA. Европейское пространство высшего образования может быть созда-

но только путем конструктивного и плодотворного международного сотрудничества. Принимая во внимание дух Европейских стандартов и принципов обеспечения качества, ENQA будет всячески содействовать обмену информацией и опытом во всем Европейском пространстве высшего образования.

Болонский процесс продемонстрировал хорошую динамику, но тем не менее серьезные проблемы остаются. В странах с давней традицией одноцикловой первой степени осуществление некоторых линий действия Болонского процесса займет некоторое время. ENQA отмечает эту ситуацию и будет продолжать оказывать содействие достижению целей Болонского процесса.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.5 Десять обязательств EURASHE перед Европейским пространством высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии

EURASHE's 10 Commitments for the EHEA in 2020 – Visions & Strategies

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EURASHE_10_Commitments.pdf

ПРЕАМБУЛА

EURASHE – Европейская ассоциация учреждений высшего образования – была создана в 1990 году как международная ассоциация, поддерживающая и пропагандирующая профессиональное высшее образование (ПВО). Ее членами являются колледжи, политехнические учебные заведения, университетские колледжи, университеты прикладных наук и университеты с их профессиональным обучением.

Создание EURASHE преследовало три цели: обеспечивать интересы профессионального высшего образования на национальном и европейском уровнях; сотрудничать на международном уровне в области профессионального высшего образования и содействовать интернационализации учреждений профессионального высшего образования. В 2007 году в Устав EURASHE были внесены поправки, позволяющие вступать в эту организацию любым вузам, предлагающим профессиональное обучение, а на правах ассоциированных членов – всем заинтересованным сторонам из сферы высшего образования.

Начиная с 2001 года, EURASHE является признанным представителем профессионального высшего образования в Болонском процессе, охватывая широкий диапазон профессиональной подготовки в растущем числе стран-участниц Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Благодаря своему активному участию в Болонском процессе, EURASHE существенно способствовала созданию и развитию Европейского пространства высшего образования, не в последнюю очередь в области обеспечения качества как член «Группы Е4», наряду с Европейской ассоциацией обеспечения качества в высшем образовании, Европейской ассоциацией университетов и Европейским союзом студентов. EURASHE также внесла свой вклад в создание Европейского регистра обеспечения качества (EQAR).

Ориентация на высшее профессиональное образование объясняет заботу EURASHE о трудоустраиваемости выпускников каждого цикла европейской структуры высшего образования, а также о доступе людей к участию в процессе непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Для EURASHE Болонский процесс и Лиссабонская повестка дня взаимно переплетены. Устойчивое развитие и экономический рост общества требуют вклада со стороны

высшего образования. Высшие учебные заведения должны сознавать свои обязательства перед обществом, неотъемлемой частью которого они являются. Мы признаем ценности институциональной автономии, но одновременно подтверждаем чрезвычайную важность ответственности вузов перед обществом.

Цели Болонского процесса – как они сформулированы в Коммюнике, принятом в Левене / Лувен-ла-Неве в апреле 2009 года – являются также и целями EURASHE. Мы ценим скорее тесное взаимообязывающее сотрудничество между европейскими вузами, чем сохранение национальных особенностей и традиций, хотя они и будут играть свою особую роль.

В нижеследующих «Десяти обязательствах EURASHE перед Европейским пространством высшего образования в 2020 году» мы попытаемся разъяснить наши взгляды по некоторым важным аспектам Болонского процесса и наши обязательства в отношении продолжающегося формирования ЕПВО. Мы хотим донести оптимистический взгляд на возможный прогресс в различных областях, упомянутых в Левенском Коммюнике, понимая, что этот прогресс в большой мере зависит от нашей готовности изменить положение вещей. Не считая возможность прогресса беспочвенным мечтанием, мы заявляем о нем с точки зрения целей, которые могут быть достигнуты полностью, в основном или даже частично. Эти цели, однако, остаются общей задачей Болонского процесса реформ, независимо от степени их реализации в разных странах и учебных заведениях, и общими приоритетами EURASHE.

Сокращения:

ЕПВО: Европейское пространство высшего образования / ENQA: Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования / EQAR: Европейский регистр обеспечения качества в высшем образовании / EQF: Европейская квалификационная структура / ESU: Европейский союз студентов / EUA: Европейская ассоциация университетов.

Десять обязательств EURASHE перед Европейским пространством высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии

1. Социальное измерение, как оно именуется в Болонском процессе, – это компонент многоаспектной политической и социально-экономической матрицы, запросы которого не могут быть удовлетворены посредством одного только образования. Тем не менее, расширение доступа к высшему образованию будет важным шагом на пути к более устойчивому демократическому обществу, в развитие которого свой равно ценный вклад сможет внести все большее число людей разного происхождения.

На индивидуальном уровне социальное измерение можно описать в терминах равного доступа для всех. И поэтому наше видение 2020 года – это Европейское пространство высшего образования, где каждый учащийся может достигнуть высокого уровня образования, отвечающего его потенциалу, навыкам и желаниям, независимо от социально-экономической, культурной или национальной принадлежности.

В ближайшее десятилетие государства и правительства должны сотрудничать, добиваясь устранения всех социальных, экономических и культурных барьеров к высшему образованию там, где они все еще существуют. Это означает создание правовых основ и организационных структур для путей к высшему образованию и через него, предназначенных для учащихся, которым несвойственна традиционная академическая терминология и / или кажутся непривлекательными продолжительные программы обучения.

EURASHE и ее члены обязуются внести свой вклад в решение этих задач. Мы призываем высшие учебные заведения принять все меры для достижения целей Болонского процесса.

2. Национальные структуры квалификаций служат для того, чтобы на основе прозрачности, сопоставимости и переносимости облегчить признание, мобильность и трудоустраиваемость не только между разными странами, но также и между разными секторами национальной системы высшего образования. Для этого национальные структуры квалификаций должны разрабатываться с упором на результаты обучения, быть полностью интегрированы в системы обеспечения качества и допускать различные пути достижения некоторой квалификации, включая информальное и неформальное обучение. Они должны быть связаны с признанием предшествующего обучения и проверены на совместимость с широко признанными, всеобъемлющими квалификационными структурами для всех типов и уровней высшего образования.

Отвечающие этим требованиям национальные структуры квалификаций позволят сделать программы высшего образования лучше соответствующими запросам общества и одновременно будут способствовать согласованности и преемственности в развитии учащихся. Наше предвидение на 2020 год – Европейское пространство высшего образования, где национальные структуры квалификаций внедрены во всех странах Болонского процесса и во всех вузах, проверены на соответствие всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и привязаны к Европейской структуре квалификаций образования в течение всей жизни, которая получит дальнейшее развитие как единая, универсальная Европейская структура квалификаций.

EURASHE будет сотрудничать с международными организациями, государственными властями, высшими учебными заведениями и внешними заинтересованными сторонами.

ми в определении результатов обучения, которые составят основу универсальной Европейской структуры квалификаций. Мы инициируем обсуждения и проекты, исследующие возможности специализированных по секторам и / или профессиям подходов в этом контексте. И мы поможем нашим членам добиться того, чтобы принципы квалификационных структур были понятны, нашли свое отражение в институциональной политике и были полностью реализованы в учебных программах.

3. Трудоустраиваемость выпускников с самого начала Болонского процесса реформирования рассматривается как краеугольный камень разработки трехциклового структуры высшего образования и соответствующего изменения учебных программ. Основная задача – сделать высшее образование более восприимчивым к быстро развивающемуся обществу и к не менее быстро меняющимся потребностям рынка занятости.

Это требует гибкости и инноваций в содержании и в структурировании программ высшего образования. Перспективой на 2020 год является Европа, где правительства, работодатели и вузы наладили широкие партнерские отношения с целью создания рабочих мест для выпускников и подготовки выпускников для имеющихся рабочих мест. Вузы должны обеспечить студентам возможность поддержания связей с рынком труда через структуру программ на основе взаимосвязанных и гибких циклов. Работодатели должны поощрять своих сотрудников возвращаться в вузы для необходимых дополнительных периодов обучения, а задача правительства при этом – обеспечить надлежащие механизмы поддержки.

Занимаясь проблемами трудоустраиваемости, работодателям и вузам следует также принимать во внимание долгосрочную перспективу карьеры выпускников. Кроме того, некоторые выпускники, возможно, пожелают стать предпринимателями, а не наемными работниками. И, что немаловажно, строгая рыночная ориентация должны быть уравновешена гражданственностью, социальными и общечеловеческими качествами.

EURASHE и ее члены направят усилия на создание и совершенствование условий для студентов, которые непосредственно касаются их перспектив работы, например, службы профориентации и трудоустройства, образование, ориентированное на приобретение конкретных навыков. Мы расширим партнерские отношения с государственной и частной сферой занятости и наладим сотрудничество в области исследований и инноваций. Мы будем поощрять качественные стажировки на рабочих местах как неотъемлемую часть высшего образования. Мы будем оказывать проактивную помощь в развитии возможностей трудоустройства, отражающих позитивные тенденции в обществе, например, появление работы для «зеленых воротничков», и обеспечим надлежащую подготовку и сертификацию соответствующих специалистов.

4. Образование в течение всей жизни (ОТЖ) как ведущий принцип создания и развития ЕПВО решительно поддерживается и защищается EURASHE и ее членами. Мы считаем, что все основные качества ОТЖ в значительной степени заложены в учреждениях и программах профессионального высшего образования. Для общества образование в течение всей жизни способствует расширению знаний и навыков, а также созданию новых навыков и трансверсальных компетенций. Для людей ОТЖ – это основная возможность стать гибкими к социальным и профессиональным изменениям или удовлетворить собственное стремление к личному развитию и росту.

Быстро меняющийся рынок труда и растущее влияние информационно-коммуникационных технологий требуют более гибкого и мобильного населения. В связи с глобальным старением населения в мире техническое, профессиональное и научное знание будет нуждаться в постоянном обновлении. В этих условиях ОТЖ станет органической и неотъемлемой частью процесса обучения на каждом уровне и в каждом секторе высшего образования.

Мы ожидаем, что в 2020 году на территории всего Европейского пространства высшего образования будет реализована система связанных между собой последовательных циклов, которая позволит любому отвечающему требованиям человеку поступить в высшую школу и окончить ее – независимо от возраста и образовательного профиля. Мы призываем правительства обеспечить надлежащие инвестиции и правовую поддержку для образования в течение всей жизни как одного из основных инструментов, освобождающих от социальных и дискриминационных ограничений и способствующих развитию более справедливого общества – сильнейшего двигателя к процветанию и экономическому росту.

EURASHE обязуется оказывать помощь своим членам, другим объединениям вузов и международным и национальным органам в разработке гибких и инновационных программ высшего образования во всех академических и профессиональных областях и соответствующей методологии, включая дистанционное обучение. Мы возьмем на себя инициативу по созданию надежных показателей и сбору данных, которые помогут оценить и повысить эффективность политики и практики образования в течение всей жизни в разных странах Болонского процесса и в Европейском пространстве высшего образования в целом.

5. Студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высших учебных заведений, как концепция и как реальность, тесно переплетены со всеми предыдущими темами, т.е. с социальным измерением, квалификационными структурами, трудоустраиваемостью и образованием в течение всей жизни. За время с начала Болонского процесса роль студентов, преподавателей и их учебного окружения претерпела существенные изменения в соответствии с относительно новой концепцией студентоцентрированного обучения.

Обучающемуся обществу в глобальном мире требуется целый ряд компетенций, являющихся универсальными, таких как межличностные и межкультурные компетенции, многоязычие, международная осведомленность, навыки информационно-коммуникационных технологий и – возможно, самая важная компетенция – способность научиться учиться в различной официальной и неофициальной среде, включая самостоятельное обучение с надлежащими структурами поддержки и руководства.

Наше предвидение на 2020 год – это ЕПВО, где во всех странах Болонского процесса завершен переход к студентоцентрированному обучению и где вузы пересмотрели и реализовали учебные программы в соответствии со своей миссией и профилем и полностью на базе результатов обучения студентов. Это требует участия в проектировании программ, управлении вузом и в обеспечении качества не только сотрудников и представителей управленческого аппарата, но и студентов. Для этой цели мы рекомендуем правительствам создать соответствующую правовую основу.

EURASHE будет оказывать поддержку и помощь своим членам в разработке общего подхода к преподаванию, обучению и оцениванию, для которого центрированность на студенте является скорее правилом, чем исключением, а обратная связь от студентов и готовность реагировать на нее играют важнейшую роль.

6. Образование, исследования и инновации являются составными частями всех видов и уровней высшего образования, при этом разные вузы фокусируются на разных аспектах образования в соответствии с заявляемой ими миссией. Мы видим, однако, тесную связь академического и профессионального обучения и подготовки, точно так же как видим теснейшую связь фундаментальных научных изысканий, инновационной деятельности и прикладных исследований.

Постоянно эволюционирующее развивающееся общество заставляет нас все больше инвестировать в треугольник образование – научные исследования – инновации. Мы убеждены, что высшее образование является основным двигателем не только социально-экономического, но и инновационного развития в управляемом знаниями мире. Вот почему мы призываем правительства сосредоточить внимание на структурном развитии прикладных исследований в ЕПВО, обеспечить, чтобы результаты исследований воплощались в жизнь на всех уровнях и циклах высшего образования, и признать вклад прикладных исследований в региональные инновации.

Мы ожидаем, что к 2020 году во всех секторах высшего образования будет обеспечен надлежащий баланс между обучением и научными исследованиями, благодаря инструментам инноваций. В академическом и профессиональном секторах будут созданы средства для использования их взаимодополняющих активов. Все вузы примут на себя

двойную миссию обучения и проведения исследований – каждый в соответствии со своими конкретными задачами и профилем.

EURASHE обязуется активно содействовать передаче результатов научных исследований обществу посредством высшего образования на базе инноваций и прикладных исследований. Особый акцент будет делаться на региональное развитие, но с учетом глобальной перспективы. Мы будем тесно сотрудничать с миром труда, признавая, что в региональном контексте государственные учреждения (школы и детские сады, поликлиники, центры социального обслуживания и т.д.), малые и средние предприятия (МСП) являются естественными партнерами для профессионального высшего образования.

7. Международная открытость высшего образования – это, прежде всего, средство побуждения выпускников и студентов высшей школы к глобальной осведомленности и настоящей глобальной гражданственности и ответственности.

Современные проблемы носят общемировой характер. Они не могут быть решены в определенной географической области, например, в Европейском пространстве высшего образования, а предполагают глобальную платформу для глобальных решений. К тому же создание общества знаний требует глобальной осведомленности и ответственности, и вузы могут сыграть важную роль в повышении уровня понимания и в поиске решений путем интернационализации программ и учебного окружения.

Наше видение 2020 года – Европейское пространство высшего образования, где международное измерение воспринимается как неотъемлемая часть миссии и роли вузов, где все учебные программы предоставляют студентам возможность провести, как минимум, один семестр за рубежом, и положительное значение международной открытости распространяется на студентов-иммигрантов, вносящих свой вклад в процесс интернационализации высшего образования. Мы призываем правительства устранить все правовые препятствия к выполнению этой задачи.

EURASHE приложит усилия к повышению международной открытости Европейского пространства высшего образования и своих организаций-членов. Мы будем стимулировать развитие совместных степеней поверх государственных границ. Мы призываем представителей исследовательской и инновационной сфер и другие заинтересованные стороны к участию в международных проектах. Мы инициируем международное сотрудничество в целях разработки и реализации сопоставимых систем аккредитации и обеспечения качества и аккредитации. Мы будем всячески поддерживать участие наших членов в международных организациях и сетях в сфере высшего образования.

8. Мобильность студентов и сотрудников остается одной из важнейших целей Болонского процесса. Мобильность играет существенную роль в обмене и распространении знаний и навыков среди студентов и специалистов. Она способствует личному развитию,

формированию ответственной гражданской позиции человека и лежит в основе европейской идентичности и традиции многоязычия в глобальном контексте.

Поставленная амбициозная цель в 20% мобильных студентов в ЕПВО к 2020 году может не быть достигнута, в основном, из-за препятствий, находящихся вне компетенции высшей школы. Речь идет о кредитах и субсидиях на мобильность и их отсутствии, о проблемах с визами и разрешениями на проживание и т.д. Кроме того, препятствия могут создавать сами вузы, например, не признавая периоды обучения за рубежом или полученные там квалификации, либо отказывая возвратившимся студентам в приеме обратно.

Мы ожидаем, что к 2020 году все вузы будут предоставлять студентам международный опыт либо за рубежом, либо в родном вузе, либо виртуально. Все большее число европейских студентов высшей школы будут многоязычными европейскими гражданами, обладающими универсальными навыками и знаниями. Мобильность во всех циклах высшего образования станет его органической частью и отличительной чертой Европейского пространства высшего образования

EURASHE будет стремиться к достижению цели в 20% для студентов и к увеличению мобильности персонала. Мы будем информировать наших студентов о конкретных преимуществах обучения или стажировки за рубежом, а также поддерживать работодателей, принимающих иностранных студентов на стажировку как часть их образования. Мы будем стимулировать многоязычие и мультикультурные компетенции, обеспечивать гармоничное расширение мобильности, исключая проявления «утечки мозгов». Мы будем вступать в дискуссию с теми из наших вузов-членов, которые могут посчитать предпочтительным моноязычный и монокультурный подход.

9. Многомерные инструменты прозрачности. Коммюнике встреч министров неоднократно акцентировали разнообразие европейского высшего образования как одну из его основных ценностей. Помочь выявить и сделать заметным такое разнообразие может прозрачная многомерная система классификации инструментов, позволяющих сравнивать вузы с точки зрения научных исследований и инноваций, преподавания и обучения, услуг для общества, уровня интернационализации и мобильности, управления, платежей за учебу, учебной среды, участия студентов и других заинтересованных сторон и т.д.

Разработка таких инструментов прозрачности, однако, неразрывно соединяется с хорошо функционирующей системой обеспечения качества в ЕПВО и четко определенными структурами квалификаций, которые тесно связаны с миссиями конкретных вузов. Следует избегать рейтинговых оценок, особенно выражаемых как среднее нескольких различных показателей. Такой средний показатель будет статистически сомнительным и, следовательно, даст читателю ограниченную или даже вводящую в заблуждение информацию.

Мы полагаем, что к 2020 году в ЕПВО будет создана комплексная информационная система, предлагающая все необходимые данные тем, кому требуются подробные сведения о конкретных вузах и программах высшего образования в разных странах.

EURASHE будет сотрудничать с международными органами и ассоциациями высшего образования в разработке таких качественных и количественных дескрипторов и показателей, которые будут обеспечивать практическую полезность многомерных инструментов для будущих учащихся.

10. Финансирование. Увеличение государственного финансирования позволяет поддерживать текущее состояние высшей школы, но может оказаться недостаточным для существенного роста доли молодежи, успешно завершающей высшее образование. Польза, которую получает общество от системы образования в виде квалифицированных работников, предпринимателей и независимых исследователей, существенно превышает текущие инвестиции в образование. Поэтому необходимо и полезно вкладывать усилия и ресурсы в образование, исследования и инновации, не в последнюю очередь в свете грядущих демографических процессов в Европе.

Наше видение 2020 года – это Европейское пространство высшего образования, которое финансируется в соответствии с общими запросами общества и полностью отвечает требованиям социального измерения. Сборы за обучение не возросли, но общие ресурсы поддержки образования частично перенаправлены на недопредставленные группы. Источники и методы финансирования диверсифицированы, обеспечивается привлечение государственных и частных средств. Там, где возможно, государственные и частные работодатели организуют оплачиваемые стажировки на рабочих местах как неотъемлемую часть программ высшего образования.

EURASHE будет сотрудничать с властями и учреждениями в разработке экономически эффективных методов и структур образования.

Брюссель, февраль 2010 года.

Перевод Е.Н. Карачаровой

2. НАЦИОНАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ: ОЦЕНКИ И ПРОБЛЕМЫ

2.1 Болонский процесс – независимая оценка.

Первая декада работы ЕПВО. Итоги, обзор и выводы.

Вена, 2010

THE BOLOGNA PROCESS INDEPENDENT ASSESSMENT
/ THE FIRST DECADE OF WORKING
ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Executive summary, overview and conclusions. CHEPS
(Center for Higher Education Policy Studies); INCHER-Kassel
(International Centre for Higher Education Research Kassel);
ECOTEC. BMWF –Wien 2010.

[www.ond.vlaandereu.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/
documents/independentAssesment_executive_summary_overview](http://www.ond.vlaandereu.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/independentAssesment_executive_summary_overview)

2. Оценки и выводы

2.1. Оценка реформ степеней и учебных программ

Поставленные цели

Реформа степеней

- Принятие системы, основанной на двух основных циклах, *undergraduate* и *graduate*, где первый цикл продолжается минимум 3 года (1999); позднее речь стала идти о трех циклах (2003):

- Кредиты для первой степени должны ранжироваться между 180 и 240 в системе ECTS, для второй степени – между 90 и 120 кредитами, при минимуме 60 кредитов (QF-EHEA 2005);

- Никакая цель явно не формулировалась в отношении зачисления студентов в двухцикловые структуры, однако, поскольку речь шла о завершении реформы к 2010 году (так это виделось в 1999-м), переход подавляющего большинства обучающихся на эти структуры был косвенной целью.

- По программам короткого цикла определенной цели установлено также не было; возможность ввести или поддерживать таковые была оставлена на усмотрение конкретных стран (2005).

- Докторское образование: необходимость структурированных докторских программ, нормальная учебная нагрузка 3-4 года, никакой сверхрегуляции докторского образования (2005); развитие и поддержка широкого многообразия докторского образования.

- Внутри каждого цикла должны быть созданы возможности для мобильности в структуре программ, завершающихся присуждением степени (*degree programmes*) (2009).

Реформа учебных программ

- Создание кредитной системы, такой как ECTS, в качестве средства, способствующего студенческой мобильности (1999), большей гибкости и переносимости (2001), а также разработке международных учебных программ (2003);

- ECTS создавалась для поощрения большей гибкости и переносимости (2001); что предполагает введение триместров/семестров, модуляризацию учебных программ и значительную долю элективных курсов. (Этот пункт далее связан с нашей главой о расширении участия в высшем образовании).

- Должное осуществление ECTS основывалось на результатах обучения и студенческой нагрузке (2007); связывалось с рамками национальных квалификаций (2003; QF-EHEA 2005);

Какой была ситуация 10 лет назад, перед началом Болонского процесса?

Реформа степеней

- Структура степеней была национальным делом, спектр национальных моделей и их внутренняя логика были многообразными. В то время как более половины национальных систем (30) имело двухцикловую структуру и до Болоньи, это не были структуры собственно «болонского типа».

- Системы с «долгим» первым циклом часто давали первые степени, соответствующие уровню магистра, в то время как системы с двумя циклами склонны рассматривать даже «долгие» первые степени, полученные за рубежом, как бакалаврский уровень. Это особенно создавало проблемы при столкновении европейского высшего образования и высшего образования США.

- Для учащихся из не-европейских стран было трудно претендовать на европейский магистерский уровень, если они были выпускниками системы без двух циклов. Это сплошь и рядом было возможно только на основе индивидуальных договоренностей о признании кредитов.

Реформа учебных программ

- ECTS использовалась как инструмент переноса в контексте международного студенческого обмена только в очень ограниченной степени, главным образом внутри программы Эразмус, а не в качестве более широкой возможности для превращения учебных программ в более студентоцентрированные и гибкие. Те представления, что учебные программы высшего образования должны быть модуляризованы, не были широко распространенными в Европе.

- Дискуссии о реформе учебных программ, общей направленности такой реформы, а также студентоцентрированности и гибкости как ее руководящих принципах, шли только в нескольких странах (например, в Соединенном Королевстве).

Какой прогресс был осуществлен за последнее десятилетие в терминах целей Болонского процесса?

Реформа степеней

- Все системы высшего образования в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО) ныне представляют собой некую форму двухциклового структуры. Также многие до-болонские двухциклового структуры были адаптированы в ходе Болонского процесса. Двадцать систем сообщили, что они позволяют различные сочетания. Единой моделью, чаще всего используемой на практике в 19 образовательных системах, является следующая: первая степень – 180 кредитов и вторая степень – 120 кредитов (180+120 кредитов, или 3+2 года очного (full-time) обучения). Однако в этих системах часто на законных основаниях возможны несколько сочетаний. Только незначительное меньшинство стран выбрало в качестве основы другие модели: 240+120 кредитов (5 систем), 240+60 кредитов (1 система) и 180+90 кредитов (1 система).

- В 36 европейских системах высшего образования определенные сферы знания исключены из двухциклового структуры болонского типа. Прежде всего это - медицина (31), стоматология (29), ветеринарные науки (23) и фармацевтика (20 систем).

- В 29 системах 90–100% обучающихся получают образование в структурах болонского типа. В семи странах – участницах Болонского процесса менее 50% студентов получают образование по программам реформированных степеней, среди них Германия и Россия.

- Докторские программы стали предметом внимания с 2003 года. Различия в докторской подготовке продолжают существовать, как и предполагалось правительствами.

- Степени короткого цикла представлены в 26 системах высшего образования. Роль и (количественное) значение этого квалификационного уровня варьируют, но они значительны во многих европейских системах высшего образования (напр., Кипр, Франция, Латвия, Люксембург, Испания, Турция и Соединенное Королевство – Шотландия).

Реформа учебных программ

- Почти все системы (43) используют ECTS или находятся в состоянии перехода к ней (Испания и Турция); несколько исключений используют ECTS-совместимые системы (Латвия, Литва, Швеция, Соединенное Королевство и Шотландия).

- Сегодня налицо общеевропейское обсуждение вопроса о реформе учебных программ, в которой такие понятия как «студенческая нагрузка» и «результаты» обучения (см. также раздел о квалификационных рамках ниже) играют ключевую роль. Стремление перейти от преподавателецентрированного к студентоцентрированному подходу в проектировании учебных программ разделяется ныне многими странами.

Общая оценка

Реформа степеней

- Все страны осуществили двухцикловую систему с первым циклом, длящимся минимум три года. Цель полностью достигнута.

- Страны-участницы приняли модель 180–240 кредитов для первой и 60–120 кредитов для второй степени. Цель полностью достигнута.

- Поскольку никакого явного стандарта не было сформулировано по поводу количества кредитов, необходимых для присуждения второй степени, существующее разнообразие (в основном от 240 до 360 кредитов) не означает неполного достижения цели.

- В семи системах образования доля обучающихся на первых двух циклах составляет менее 50%. Это требует внимания. Следует понять, является ли это отражением продолжающегося переходного периода (особенно в пяти странах, которые присоединились к Болонскому процессу недавно) или более глубинных проблем с двухцикловой структурой в этих странах.

- Определенные сферы знаний (в основном в медицинской сфере) не подвержены реформе в значительном числе стран, однако в некоторых странах реформа коснулась и этих областей. Это может свидетельствовать о выяснении возможностей и целей программ (двух/трехцикловых) в этих областях.

- Короткие программы различных типов включены в 26 систем высшего образования в различных циклах; в восьми системах высшего образования они подходят более чем 15% учащихся.

- Докторские степени во многих странах стали более структурированными, чем до Болонской декларации; различие моделей продолжает существовать по договоренности, 3–4 года – наиболее часто встречающаяся их продолжительность.

Реформа учебных программ

- Все системы высшего образования используют ECTS, находятся в состоянии перехода к ней или используют ECTS-совместимые системы (см. выше). Эта цель по существу достигнута на предписанном уровне.

- Степень использования ECTS в высших учебных заведениях и программах требует внимания. Большинство участвующих систем (28) применяют ECTS (или совместимые системы) повсеместно, но 6 систем используют их менее чем в 75% не-докторских программ.

- Только 12 систем используют как студенческую нагрузку, так и результаты обучения в качестве основы для назначения кредитов. Надлежащее и системное использование ECTS требует дальнейшего внимания.

- Только в 13 системах 90% или более учебных программ модуляризованы, и нет общего понимания в странах ЕПВО самого понятия «модуляризации» как инструмента, способствующего усилению мобильности, гибкости и переносимости. Эта цель достигнута только частично, что делает необходимым глубокий анализ.

- В то время как конкретные установки относительно доли элективных курсов в типичной дающей степени программе не были заявлены, тот факт, что 21 система имеет меньше, чем 25% элективов в программе, нуждаются в дальнейшем обсуждении в свете стремления к большей студентоцентрированности и гибкости, большей индивидуализации учебных маршрутов.

Какие действия, реформы и политики доказали свою успешность?

Реформа степеней

- Многие европейские страны существенно приспособили / привели в порядок свои структуры степеней в ходе Болонского процесса. Появилась готовность принять необходимость большей совместимости многообразных европейских систем высшего образования на рубеже веков.

- Без какого бы то ни было установленного стандарта для этой сферы, известной и принятой в Европе стала модель «180+120 кредитов» (или в годах очного обучения: 3+2), предполагающая достаточно гибкости, чтобы удовлетворить разнообразные потребности через вариации этой модели.

- Болонский процесс был достаточно гибким, чтобы допустить степени короткого цикла, которые поддерживались или вводились в системах высшего образования многих стран.

Реформа учебных программ

- С той же мотивацией совместимости, которая вела страны к принятию реформы степеней, ECTS (или совместимые с ней системы) и модуляризация были почти повсеместно приняты как предпочтительный путь в организации единиц курса внутри учебной программы – с иногда глубокими изменениями в учебной программе, которые оказывают воздействие на всех обучающихся. Однако несмотря на одобрение в принципе, это дело еще не завершено.

- Болонский процесс превратил Европу в важный для всего мира регион, генерирующий идеи и инструменты для такой реформы учебных программ, которая позволила бы им ответить на вызовы сегодняшних обществ знания. Другие регионы заинтересованы в том, чтобы учиться этому у ЕПВО.

Какие действия, реформы и политики оказались менее успешными?

Реформа степеней

- Никакого стандарта для продолжительности программ первых и вторых степеней не было сформулировано на европейском уровне: диапазон кредитов был согласован

(180–240 кредитов + (60) 90–120 кредитов в целом) и связан с результатами обучения (квалификационными рамками). Рассматривать ли отсутствие единого размера кредитов для цикла как недостаток, как сильную сторону или просто как факт – зависит от интерпретации целей «сравнимости» и «совместимости». Это также зависит от степени толерантности к различиям перед тем как назвать их «существенными» и от применения ориентации на компетенции (результаты обучения) в практике признания степеней в ЕНЕА.

- Во многих странах двухцикловые структуры болонского типа не рассматривались как подходящие для определенных предметов, главным образом, в сфере медицины. Некоторые страны применили модели болонского типа даже в этой сфере (например, Нидерланды, Швейцария), в то время как системы с длительной традицией двухцикловых структур (например, Ирландия, Соединенное Королевство) не включили медицину и другие предметы в двухцикловые программы. Дальнейший систематический европейский дискурс по этому вопросу может быть полезным, особенно в отношении целей и возможностей выпускников первого цикла.

Реформа учебных программ

- Многие системы все еще не могут освоиться с двумя «понятиями из учебника» в осуществлении ECTS: студенческая нагрузка и результаты обучения. Только в 12 системах ECTS применяется на основе обоих понятий. Использование их требует важной смены парадигм среди представителей академического мира, а не просто технических приспособлений.

- В шести системах, которые приняли ECTS как национальную кредитную систему, она используется менее чем в 75% учебных программ. В этой сфере выполнение намеченного все еще продолжается.

- Там, где модуляризация и ECTS осуществлены, все еще не ясно, внесли ли они вклад в облегчение студенческой мобильности и гибкости в индивидуальных маршрутах обучения. В некоторых странах, таких как Австрия и Германия, недавние студенческие протесты возникли отчасти из-за того, что учащиеся утверждают, будто имеет место как раз противоположное.

2.3. Оценка в отношении квалификационных рамок

Основные поставленные цели

- Всеобъемлющая рамка квалификаций для Европейского пространства высшего образования [QF-ЕНЕА] (2003).

- Государства – члены должны выработать рамку сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования (2003) к 2010 году (крайний срок, определенный в 2005; срок был отодвинут до 2012 в 2009).

Что было другим (каковы были отличия) 10 лет назад, до Болонского процесса?

О квалификационных рамках в терминах результатов обучения и компетенций выпускников едва ли было слышно в высшем образовании. Ирландия и Соединенное Королевство–Шотландия были первыми в мире странами, где квалификационные вопросы стали обсуждаться. Квалификационные рамки стали направлением деятельности в Болонском процессе с 2003 года.

Какой прогресс был осуществлен за прошедшее десятилетие в терминах целей Болонского процесса?

- Создание квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA) является большим достижением. Оно обещает облегчить признание и мобильность как внутри отдельных стран, так и на внешней арене. Роль QF-EHEA в создании глобального измерения еще раз подчеркнута в Лондонском Коммюнике (2007).

- Квалификационные рамки находятся «на перекрестке дорог», ведущих к структурам степеней (включая короткие степени), обеспечению качества, признанию и социальному измерению (гибкие учебные маршруты, признание предшествующего обучения).

- Заинтересованные стороны выражают удовлетворенность тем, что QF-EHEA в основном координируются EQF-LLL (Европейские квалификационные рамки – образование в течение всей жизни) Евросоюза. Одна страна (Мальта) самосертифицировала свои национальные квалификационные рамки (NQF) с опорой на обеих в едином проявлении, показывая их совместимость на практике.

Оценка

- Всеобъемлющие рамки квалификаций для Европейского пространства высшего образования [QF-EHEA] приняты (2005).

- Восемь систем высшего образования имеют самосертифицированные национальные квалификационные рамки. Продление срока показывает, что в этом направлении нужны большие усилия.

Какие действия, реформы и политики оказались успешными или менее успешными?

- Создание национальных квалификационных рамок остается на повестке дня правительств; ныне они настаивают, чтобы все страны создали их к 2012 году.

- Как появление альтернативных программ обучения (ESG – Experimental Study Group) и QF-EHEA наряду с рамками национальных квалификаций станет в действительности влиять на качество высшего образования, предоставляемого обучающимся, будет зависеть от реформы учебных программ в вузах, происходящей внутри национальных квалификационных рамок.

– Скрупулезность в осуществлении подхода более важна, чем нарушение поставленных сроков, но все же процесс должен осуществляться по возможности быстрее в силу решающей роли квалификационных рамок в облегчении признания и, следовательно, мобильности.

– Активная совместная работа преподавателей, создателей учебных программ и ответственных за повышение качества (academics, curriculum and quality officers) в высших учебных заведениях является решающим фактором успеха.

– Поддержка и руководство на национальном и европейском уровнях остаются важными; Координационная группа по квалификационным рамкам, находящаяся под руководством Совета Европы, является естественным местом для решения этих задач на уровне ЕПВО.

• Уверенность рядового персонала вузов и общества в целом в том, что применение QF-EHEA к национальным квалификационным рамкам ведет к созданию общего европейского уровня высшего образования, является решающей для беспрепятственного признания кредитов и степеней как внутри отдельных стран, так и на межстрановом уровне. Правила/регуляции могут только создать условия для ситуации высокого доверия, но они не могут вызвать ее к жизни как таковую. Коммуникационная политика и предметные подходы, такие как проект Тюнинг, могут сыграть важную роль в этом отношении.

3.2. Итоговая оценка

Стратегическая цель: создание Европейского пространства высшего образования

• Большинство «архитектурных» элементов ЕПВО, то есть, связанных с национальными законодательствами и правилами, созданы. Цели, которым нужно уделить внимание в дальнейшем, определены выше.

– Страны, которые присоединились к Болонскому процессу позднее, как правило, не достигли того уровня выполнения поставленных задач, на который поднялись многие (впрочем, не все) те страны, которые вошли в него с самого начала.

– Ни одна страна не выполнила абсолютно всех поставленных задач: даже странам «высоких достижений», которые начинали Болонский процесс, необходимо уделять дальнейшее внимание тем или другим сферам деятельности.

• Воздействие созданной архитектуры на достижение целей на уровне вузов и учебных программ далеко от желаемого стандарта. Однако это нелегко показать в формальной оценке достижения целей на уровне ЕПВО и отдельных стран.

– Более активное вовлечение персонала вузов и других не-государственных деятелей может стать ключевым фактором успешного осуществления многих болонских целей в практике образования.

– Очевидный разрыв в качестве образования, предоставляемого разными странами, необходимо уменьшить, чтобы достичь единой системы высшего образования в ЕПВО.

– Основное внимание во втором десятилетии Болонского процесса следует обратить на достижение существенных, стратегических целей, а не на дальнейшие «отделочные работы» в области архитектуры.

• Данные по ключевым результатам, таким как расширенное участие¹² и мобильность, нуждаются в серьезном уточнении, чтобы стала возможной более точная оценка.

Стратегическая цель: способствовать всемирному распространению Европейской системы высшего образования

• Растущая «доля на рынке» ЕПВО в студенческой мобильности во всем мире подтверждает, что европейское высшее образование стало более привлекательным со времени принятия Болонской Декларации.

– Рост мобильности налицо в некоторых западноевропейских странах. Таким образом, в основном цель достигнута, но неравномерное географическое распределение достижений требует уделять этому направлению дальнейшее внимание.

– Международные наблюдатели и студенты не воспринимают ЕПВО как пространство, предоставляющее единый уровень степеней высшего образования.

• Сотрудничество между высшими учебными заведениями из стран ЕПВО и подобными вузами за рубежом возросло.

• Болонский процесс находится ныне в центре внимания региональной, а иногда и национальной политики высшего образования во всем мире (в том числе в Китае и в Соединенных Штатах).

• Необходима дальнейшая информация, чтобы дать более полную картину внутренней связи болонских реформ с процессами, происходящими в других частях земного шара.

3.3. Ключевые проблемы на следующие годы

Сохранение за Болонским процессом статуса политической движущей силы

Вызов для Болонского процесса заключается в том, чтобы сохранить свое политическое влияние (свой статус как политической движущей силы) и преимущества политического лидерства в процессе реформ. Это необходимо, чтобы минимизировать риск бюрократизации процесса, уменьшения воздействия его на реалии высшего образования.

Мы отмечаем тенденцию ставить актуальные, но большие и сложные задачи на повестку дня Болонского процесса, в частности, социальное измерение. Обращение к столь широким вопросам требует терпеливого и реалистичного подхода к их решению, включая

¹² Т.е. более широкий доступ к высшему образованию (примечание переводчика).

конкретные линии действия, которые могут быть успешно отслежены с точки зрения достижения целей.

Различные степени и скорости решения задач

Существуют различные скорости выполнения решений Болонского процесса в 46¹³ странах. Это связано с различными национальными повестками дня, с тем, когда рассматриваемые страны присоединились к Болонскому процессу, с особенностями в национальных властных структурах, а также с различным опытом и традициями в отношении политики высшего образования. И все же фактором, вносящим дополнительный вклад в разнообразие образцов выполнения решений в разных странах, является отсутствие (недостаток) финансовых ресурсов во многих вновь присоединившихся странах, при том, что основная часть международной финансовой поддержки на проведение болонских реформ поступает из программ Еврокомиссии, к которым некоторые новички имеют ограниченный доступ (главным образом только через программу Темпус). Это различие больше всего заметно на примере студенческой мобильности. Существует необходимость в более систематической помощи и поддержке этих стран. До сих пор поддержка обеспечивалась Советом Европы и несколькими отдельными странами, но более организованные действия со стороны VFUG и двусторонние действия и сотрудничество между разными правительствами также должны поощряться.

Превращение реформ в реальность: квалификационные рамки и вовлечение преподавателей и студентов

Сейчас, когда архитектура ЕПВО в основном создана, решающим является воплощение этой архитектуры в реальность, «живую и любимую» преподавателями и студентами, поскольку именно на этом уровне создается Европейское пространство высшего образования. Регуляции/правила и политика могут только создать условия для реального процесса преподавания и обучения, а современная волна сопротивления и протестов (даже если основная часть ее направлена на вопросы, не имеющие внутренней связи с Болонским процессом), показывает, что Европейское пространство высшего образования еще не воспринимается учащимися и преподавателями как позитивный, интересный и открывающий возможности проект. Стратегическая идея создания совместимости результатов высшего образования в Европе, похоже, воспринимается как правила игры, которые делают высшее образование связанным путями регуляций и правил, школярским, оставляющим мало места для краткосрочной мобильности.

Кульминационным пунктом архитектуры и переходом к сосредоточению на совместимости результатов образования должны стать национальные квалификационные рамки

¹³ 47 (примечание научного руководителя).

(NQF). Их применение в вузах должно сделать общие цели ЕПВО более ясными для преподавателей и студентов, показывая позитивные приобретения для преподавания и обучения.

NQF сегодня – это решающий шаг на пути создания Европейского пространства высшего образования, а завершение его создания к 2012 году необходимо, чтобы сделать ЕПВО позитивной реальностью к 2020. Срок 2012 года важен, поскольку, если в среднем требуется около трех лет (до 2015), чтобы адаптировать учебные программы к NQF – некоторые программы будут обновлены раньше, другие позже – то первая большая партия обучающихся по обновленной программе окончит первый цикл через три года (2018), а второй цикл – год-два спустя (2019–2020). 2020, таким образом, станет годом, когда содержание Европейского пространства высшего образования станет такой же реальностью, как и его архитектура.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.2 Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу

З. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон

Научный центр социальных исследований, Берлин, серия «Образование»,
10, ноябрь 2009.

BACHLOR UND BOLOGNA: WARUM DIE REFORM REFORMIERT WERDEN MUSS

Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 10, November 2009.

www.wzb.eu/wzbrieftbildung

Выпускники со степенью бакалавра находят все большее признание у работодателей, но их принимают на работу прежде всего учитывая их практический опыт – в отличие от выпускников специализированных вузов здесь четкий профиль отсутствует.

Болонский процесс потребовал нового разделения задач специализированных вузов и университетов.

Болонский процесс, берущий свое начало более десяти лет назад с подписания Болонской декларации, существенно изменил подготовку в европейских вузах. Ядром реформ является введение так называемых ступенчатых программ подготовки: во всей Европе с того времени обучение осуществляется по двум циклам, первый завершается степенью бакалавра, второй – степенью магистра. Для допуска к обучению по программе магистра необходимо успешно завершить подготовку на бакалавра. Европейские министры образования приняли обязательство усиливать «совместимость и сопоставимость систем высшего образования» в рамках Европейского пространства высшего образования.

«Болонья» стала повседневным явлением и в Германии. Однако о реализации и последствиях реформы сейчас много спорят. «Забастовка в сфере образования» летом этого года и последние протесты сделали очевидным недовольство учащихся и преподавателей. В центре противостояния – организация подготовки бакалавров. Критики осуждают перегруженные программы, высокую формализацию и недостаточную гибкость, но, прежде всего, – осторожное признание степени бакалавра на рынке труда. Заботясь о карьерных перспективах, большая часть учащихся стремится продолжить обучение на магистра, что, однако, затруднено с связи с ограничением приема.

Уже весной Конференция ректоров в своем решении «Болонский процесс после 2010 г.» указывала на необходимость перемен. На повестке дня – реформирование реформ, этот вопрос был предметом противостояния при выборах в Бундестаг. Обсуждаются многочисленные «наладки»: должна быть пересмотрена регламентируемая продолжительность обучения, улучшено признание вне вузов экзаменов, уменьшены или вообще ликвидированы ограничения при приеме в магистратуру.

Необходимо, конечно, расширение перспектив: взгляд на всю системы высшего образования. Введение ступенчатой подготовки и особенно идея введения в качестве типичной университетской степени бакалавра означает коренное изменение сложившегося за многолетний период разделения функций в немецкой системе образования. Разногласия при реализации, с одной стороны, являются неотъемлемой частью реформы, но, с другой стороны, их невозможно преодолеть незначительными «наладками». Требуется широкий стратегический пересмотр того, какие функции должен выполнять бакалавр в высшем образовании Германии и какие возможно необходимы дальнейшие установки, касающиеся задач и компетенций.

Бакалавры и магистры в Германии: большие различия в реализации и признании.

В летний семестр 2009 г. немецкие вузы предлагали 5309 программ бакалавров и 4201 программу магистров. При этом на двухуровневую систему были переведены 76% всех программ, и две трети поступающих записывались на бакалаврские программы. Ситуация по направлениям подготовки была различной, наибольший процент (92) отмечался по направлениям сельское и лесное хозяйство и пищевое производство, наименьший (42%) – по направлениям искусства и музыки. Соответствующие различия отмечались и по типам вузов: если в зимний семестр 2009/10 гг. доля программ бакалавров и магистров в специализированных вузах составляла 95%, то в университетах – 72%, а по направлениям искусство и музыка – только 31%. Теологические направления и направления подготовки, регламентируемые государством, в частности, право, до сих пор не были реорганизованы; относительно педагогического образования решение о замене государственного экзамена экзаменами на степень магистра принимают федеральные земли: в Берлине, например, все программы педагогической подготовки были переведены на двухуровневую структуру, в Сааре – ни одной (Hochschulrektorenkonferenz 2009).

Рамочные условия регламентируются «Общеземельными структурными установками», благодаря которым были созданы предпосылки для аккредитации программ бакалавров и магистров агентствами. В них степень бакалавра была утверждена как «типовая степень высшего образования», которая должна иметь «самостоятельный квалификационный профиль». Для этого программы должны предусмотреть освоение «научных основ и формирование методических и ориентированных на профессиональную область квалификаций». Программа подготовки магистров должна, напротив, обеспечить «высокий профессиональный и научный уровень, который соответствовал бы как минимум уровню дипломированного специалиста» (Kultusministerkonferenz 2005, S. 3, 5).

Программы бакалавра и магистра могут вводиться последовательно, т.е. магистерская программа базируется непосредственно на программе бакалавра. Но возможны и

программы магистра как самостоятельные, имеющие целью повышение квалификации или специализацию. Для последовательных программ установлена регламентированная продолжительность обучения 5 лет. На практике большая часть программ бакалавров (73%) – трехгодичные, а базирующиеся на них магистерские программы (75%) – двухгодичные (HRK 2009). Минимальным требованием при поступлении на программу магистра является наличие степени бакалавра, вузы могут устанавливать дополнительные требования к поступающим. Как правило, вузы устанавливают минимальный балл, а в некоторых случаях организуют особые вступительные экзамены или требуют стаж работы.

Пока не было проведено специального исследования признания степени бакалавра на рынке труда. Первые результаты исследований выпускников, полученные Harald Schomburg, показывают, что переход выпускников со степенью бакалавра на рынок труда «почти нормальный». Они ищут место примерно 3 месяца – столько же, сколько магистры и дипломированные специалисты (Schomburg, 2009). Стартовавшая в 2004 г. и возобновленная в 2008 г. инициатива ведущих предприятий под названием «Добро пожаловать, бакалавр» свидетельствовала, что реформа в принципе нашла поддержку. В 2004 г. большинство немецких предприятий подтвердило, что бакалавры в принципе признаются так же, как и магистры (Konegen-Grenier 2004). Это может, однако, означать, что пока во многом неясны специфические задачи, функции и цели бакалавра. Последние исследования показывают, что предприятия все больше нанимают бакалавров (Stifterverband 2008). Работодатели больше обращают внимание на различные компетенции выпускников, но при этом как и раньше большую роль играют различия между выпускниками специализированных вузов и университетов. Выпускники специализированных вузов ценятся в основном за счет практического/профессионального опыта – как бакалавры, так и магистры. Выпускники университетов принимаются на работу с учетом прежде всего экзаменационных оценок, знания иностранных языков и опыта, приобретенного во время зарубежной стажировки (Schomburg, 2009).

Для учащихся пока неясно, в чем же суть бакалавра. Именно эта неясность сопровождает весь процесс реформирования (и не только в Германии) и является частью проблемы реализации этих программ. В качестве образца для Болонского процесса все время выдвигают системы высшего образования Великобритании, США и, частично, Канады. Но обращение к этим странам показывает, что и там с ключевым понятием «ступенчатая подготовка» связаны различные понимания и реалии (детальное международное сравнение условий подготовки и труда в науке смотри также Buchholz et. al. 2009).

Бакалавр не равен бакалавру – обзор по отдельным странам

В **Великобритании** бакалавр является традиционно типичной для академических профессий степенью. Продолжительность обучения составляет почти повсеместно 3 года,

оно сильно структурировано и специализировано. Четырехгодичные программы бакалавров предлагаются почти исключительно по прикладным направлениям, в программах так называемых «сэндвич-курсов» предусмотрен год практической подготовки.

Система, включающая бакалавров и магистров, понималась до Болонского процесса не как ступенчатая – в традиционных университетах, таких как Оксфорд и Кембридж, степень магистра до сих пор присваивается как почетное звание, а не на основе дополнительного образования. В целом в Великобритании только 12% бакалавров поступают сразу же в магистратуру. Подготовка на магистра может быть ориентирована на профессиональную квалификацию, в качестве альтернативы выпускники могут выбрать так называемого «исследовательского магистра» (Schwarzenberger, 2005).

Классическое для колледжа США окончание (бакалавр) должно в меньшей степени предусматривать профессиональную квалификацию, а в большей – общее, традиционно демократическое и гражданское образование. Обучение продолжается четыре года, при этом первые два года – часто очень широкая подготовка. Специализация происходит на третьем и четвертом годах обучения, но университетская подготовка в США традиционно менее специализированна, чем в Европе. «Проницаемость» как между направлениями подготовки, так и между наукой и практикой – большая.

Магистерские программы являются научно ориентированными и, как правило, рассчитаны на два года, по ним осуществляется подготовка в последипломных колледжах (Graduate Schools) университетов. Профессионально ориентированная подготовка по праву или медицине проходит в так называемых «профессиональных колледжах» (Professional Schools), поступление в которые предусматривает окончание колледжа. Только четверть выпускников со степенью бакалавра продолжают обучение в последипломных и профессиональных колледжах.

Система подготовки в Канаде во многом сходна с подготовкой в США. Аналогично там также осуществляется сначала общеобразовательная подготовка, а затем – специализация в рамках бакалавра. Программа обучения очень структурирована и предоставляет незначительную возможность выбора.

Общее для всех стран то, что сами вузы могут решать каких выпускников со степенью бакалавра допускать к обучению на второй фазе. Кроме того, во всех перечисленных системах высшее образование платное, и помимо разнородной системы оплаты магистерских программ существуют дополнительные критерии отбора.

Аргументы за расширение перспектив

Краткий обзор зарубежных стран показывает: бакалавр не равен бакалавру и магистр не равен магистру. И в Болонском процессе не следует исходить из единой кон-

цепции ступенчатой подготовки, т.е. одинаковой реализации на практике с точки зрения содержания или нормативов. Напротив, программы выполняют специфические функции в соответствующей национальной системе подготовки и науки. Это приводит к упомянутому вначале стратегическому вопросу: как соотносятся цели Болоньи с традициями немецкого высшего образования, с одной стороны, и с современными реформами, – другой? С точки зрения импульса к расширению перспектив необходимо обсудить три следующие аспекта:

1. Должно быть пересмотрено распределение функций между университетами и специализированными вузами

В Германии существует традиционное сложное распределение функций в профессиональном образовании. Дуальная подготовка десятилетиями служила примером для других стран и, как и раньше, занимает прочное место во многих профессиональных программах. Особенно в секторе информационных технологий в дуальной системе предлагается много программ подготовки квалифицированных специалистов. Специализированные вузы отвечают за подготовку специалистов прикладного профиля. Программы в них предусматривают, как правило, время на практическую подготовку, педагогический персонал зачастую обладает многолетним стажем практической работы, многие программы разрабатываются и реализуются в тесном сотрудничестве с предприятиями. Наряду с этими вузами существуют профессиональные академии, также реализующие академическую профессиональную подготовку, приближенную к практике.

Немецкий университет, напротив, стоит на традиции Гумбольдтовского идеала – единства исследования и обучения. Задача подготовки традиционно ориентирована на потребности науки, а не рынка труда. Эта традиция, несомненно, после образовательной экспансии 1970-х годов была многократно сломлена, приближение университета к практике и рынку труда уже десятилетия является темой стратегических документов в области научной политики. Но основное разделение функций – специализированные вузы более приближены к рынку труда, а университеты – менее, едва ли изменилось. В контексте Болонского процесса необходимо вновь обсудить это разделение функций. Более конкретно, чем раньше от университета требуется ориентировать программы на потребности рынка труда в дополнение к специализированным вузам.

2. Формирующиеся системы признания в университетах без всяких затруднений совместимы с бакалавром

С описанным традиционным институциональным разделением функций непосредственно связаны структурные проблемы при реализации ступенчатых программ подготовки в немецких университетах. И во времена массового университета традиционные системы

признания имеют еще большое влияние: преподаватели вуза обладают высокой степенью автономии, и их репутация в научном сообществе обусловлена их научным, а не педагогическим вкладом. Это особенно проявляется в оценивании, так например, в прежние времена в рейтинге Научного совета ФРГ. Соответственно при разработке программ подготовки перспективы научных исследований играют важную роль и определяются ориентацией научных исследований отделения. Профессора заинтересованы в том, чтобы их область исследований нашла отражение в подготовке специалистов и проведении экзаменов.

Разработка программ подготовки, ориентированной на профессию, напротив, должна в значительной степени абстрагироваться от интересов научных исследований и акцентировать внимание прежде всего на консистентность и адаптивность преподаваемого учебного материала. Но это возможно только при коренной валоризации преподавания и ограничении автономии в сфере педагогической деятельности.

3. Соотношение дифференциации и сопоставимости требует прояснения

Параллельно Болонскому процессу в настоящее время существуют инициативы по реформированию, направленные на большую вертикальную и горизонтальную дифференциацию. От вузов и исследовательских учреждений требуется удержаться в условиях все возрастающей конкуренции. Одним из примеров является инициатива исключительности (Exzellenzinitiative), идея которой состоит в определении «маяков» на вузовском ландшафте. Такие понятия, как «формирование профиля» или «признаки индивидуальности» можно найти во всех каталогах по оценке. Соответственно руководство всех вузов прилагает усилия, чтобы выделиться – отчасти за счет специализации, акцентируя близость к практике или за счет нового содержания подготовки.

Переход к программам бакалавров и магистров происходит одновременно с этими усилиями выделиться. Следует заметить, что наряду с исследовательскими профилями важным элементом стратегии профилирования вуза являются магистерские программы и связанные с ними школы последипломной подготовки (Graduiertenschulen). Эта тенденция отмечается и во всем мире. В расширенной перспективе развития Болонского процесса необходимо было бы обсудить, как соотносятся цели «дифференциации» и «сопоставимости и совместимости».

В заключение можно сделать следующие выводы: введение ступенчатой подготовки в вузах не должно проходить по единому образцу – институциональная специфика приводит к разногласиям. Эти разногласия дают, однако, шансы для осознания модернизации, которая приемлема для соответствующей системы. Дебаты по вопросу реформирования реформы, которая сводится пока к незначительным «наладкам», позволят использовать эти шансы для немецкой системы высшего образования.

Литература

1. Kai Buchholz/Silke Gülker/Andreas Knie/Dagmar Simon (2009): Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich: Wie erfolgreich sind die eingeleiteten wissenschaftspolitischen Initiativen und Programme? Studie 12-2009 für die Expertenkommission für Forschung und Innovation. Berlin (http://www.e-f.de/fleadmin/Studien/StuDIS2009/EFI-Bericht-WZB_rev_Febr09.pdf).
2. Ulrich Heublein/Astrid Schwarzenberger (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS Kurzinformationen A2/2005. Hannover: HIS.
3. Hochschulrektorenkonferenz (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Bonn: HRK.
4. Christiane Konegen-Grenier (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. iw-trends, 3/2004 (<http://www.iw-koeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf>).
5. Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 22.09.2005 (http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf).
6. Harald Schomburg (Hg.) (2009): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse, vorgelegt auf der Tagung „Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg“ am 8./9. 10.2009 in Berlin.
7. Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2008): „Bachelor Welcome?!“. In: Wirtschaft & Wissenschaft, Heft 3/2008, S. 10–25.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

2.3 Американские примеры для немецких реформ высшего образования: копирование вводит в заблуждение

У. Шрайтерер

Научный центр социальных исследований, Берлин, серия «Образование»,
10, ноябрь 2009.

AMERIKANISCHE VORBILDER FÜR DEUTSCHE HOCHSCHULREFORMEN:
ABKUPFERN FÜHRT IN DIE IRRE

Ulrich Schreiterer

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 5, Februar 2009.

www.wzb.eu/wzbrieftbildung

Многие немецкие программы и реформы в области высшего образования основываются на примерах США – ступенчатые программы бакалавров и магистров, например, объединения выпускников и, не в последнюю очередь, инициативы превосходства. Однако зачастую имитация привлекательных институциональных черт американских университетов приводит к совершенно иным, чем предполагалось, результатам. Причина: в этих моделях отражаются совершенно иные институциональные контексты и педагогическая культура, которые невозможно перенести.

Америка, у тебя лучше: безразлично, подходит ли это, звучит ли мантра в унисон тому, что обеспечивает международную конкурентоспособность немецким исследованиям или вузам, перенимают то, что по другую сторону Атлантики относится к классу люкс. И те, кто обеспокоен социальным неравенством и справедливостью, часто посматривают в эту сторону – разумеется в поиске устрашающих примеров. Американские возможности означают для них, что невзирая на шансы получить высшее образование и экономические интересы, тугие кошельки определяют развитие высшего образования, царят менталитет локтя и элитное высокомерие. Таким образом США становятся в плотном густом кустарнике из вымысла и правды мерой всего в политике в области высшего образования. Многие реформы и программы прежних времен были позаимствованы там: колледжи по подготовке научно-педагогических кадров так же, как и сильное управление вузами и советы вузов, ступенчатые программы подготовки и клубы выпускников. И инициативы превосходства восходят к неистребимому желанию сделать Германию конкурентоспособной на международном уровне за счет одного или двух ведущих университетов типа Гарварда.

Международные сравнения, преимущественно статистический баланс результатов, представленный ОЭСР, материалы PISA или TIMS¹⁴, стали любимым оружием в арсенале аргументов в политической дискуссии и программах, не только в Германии. Но даже бег-

¹⁴ The Teaching Integrated Mathematics and Science (TIMS) Project – проект, касающийся комплексного преподавания математики и естественных наук (примечание переводчика).

лый взгляд на инспирированные таким образом структурные реформы, подражающие зарубежным образцам, свидетельствует о том, что большие ожидания, связанные с ними, практически во всех случаях приводят к разочарованию. Дюжина примеров показывает, что заимствование чужих типов вузов или даже отдельных элементов организации по методу «копировать и наклеивать» (copy and paste) не работает. Но и понимание этого не отбивает охоту к все новым примерам *лучшей практики*, от которых немецкие вузы хотят отрезать по возможности толстый ломоть.

Но почему международный трансфер вузов так часто вводит в заблуждение и особенно тогда, когда делается попытка имитации? Не противоречит ли это выводам о том, что мировая экспансия послесреднего образования – а это означает одновременно создание «основывающейся на университетах системы знаний» (university-based knowledge system) – сопровождается систематической и институциональной конвергенцией? [1]. Проведенное социологическое сравнение систем высшего образования Америки и Германии может помочь лучше понять подобные парадоксы. Лозунг гласит «контекст» – можно также вместе с Erwing Goffmann назвать «обрамление» (framing). Под этим понимаются культурные основы организационных структур и черт, символический порядок, который нельзя перенести и который устанавливает узкие границы переноса отдельных элементов из этой структуры. Всякое изменение структур и процессов в вузах обусловлено предварительными решениями и институциональной рутинной. Способность к изменению как всей системы, так и отдельных учреждений в большой мере зависит от пути развития (pfadabhängig). Их отличает что-то вроде организационного упрямства, которое делает их отличными друг от друга и глубоко вошло в их формы и практику.

Три примера из недавней волны реформ высшей школы могут продемонстрировать, почему перенос характерных элементов американского высшего образования в немецкую высшую школу приводит к большим издержкам трансакции, если оставляют без внимания специальную «систему действия» и организационный контекст, короче говоря: целостное «произведение искусства», в которое они там интегрированы [2].

1. Учебные программы бакалавра

Введение ступенчатых программ с бакалавром как "обычным окончанием" и магистром с углубленной специализацией или дополнительной профессиональной подготовкой аргументировалось тем, что необходимо обеспечить „международную совместимость“ немецких степеней высшего образования. Вышла химера, о смысле и пользе которой для рынка вообще не идет речь, между тем снова ведутся споры. Хотя унификации была уплачена формальная дань, но с точки зрения программ пошли по особому немецко-

му пути. Для этого возможно имелись тактические и практические причины. Однако все последствия реформы обучения ради международной совместимости никому не кажутся действительно ясными.

Во всех англосаксонских странах, системы высшего образования которых по-прежнему сильно различаются, бакалавр является фактически обычным окончанием. В США его получают через 4 года, в Англии и в Австралии – через 3. При этом почти три четверти студентов ограничиваются этой степенью. В Германии, напротив, эта степень является до сих пор промежуточной на пути к магистру, хотя бакалавр должен подтвердить, все же, *de jure* свою «профессиональную пригодность». Четырехлетняя подготовка в колледже в Америке руководствуется абсолютно другим лейтмотивом: там хотят, прежде всего, «дать образование» студентам, что означает не только дать им знания и умения, а развить у них способности к анализу, оценке и ориентации, а также чувство *гражданственности* и солидарности, например, посредством проживания в кампусе, внепрограммных и спортивных мероприятий. Цель обучения в колледже – не «профессиональная пригодность», а оптимальное развитие индивидуальных компетенций, как творческих, так и социальных, при этом в результате выпускники вступают в жизнь по возможности как люди *с широким кругозором*. Следовательно, при поступлении записываются не на определенную дисциплину или программу, а лишь позднее студенты определяют специализацию, часто только на третьем году обучения. Хорошие университеты требуют от своих студентов прежде всего, чтобы они изучали различные области знаний или дисциплины, а не концентрировались на одном – и вовсе не потому, что школьное образование в Америке действительно так плохо, как часто предполагают, а потому, что это соответствует широко распространенному представлению о том, что выпускник колледжа должен знать и уметь.

Ориентированное на профессию высшее образование, так называемое *professional studies*, остается на второй этап обучения: медицина, юриспруденция, экономика предприятий и некоторые технические направления не могут изучаться уже с первого учебного года, по ним готовят только в *профессиональной школе (professional school)*, в которую поступают после колледжа. Врачом, адвокатом, инженером или магистром бизнес администрирования (МВА) могут, следовательно, стать только те, кто ранее получил степень бакалавра. Даже при том, что положение в Англии выглядит иначе, краткий взгляд за кулисы позволяет понять, что под ступенчатой структурой подготовки скрываются совершенно другие философия и модели высшего образования. Реформы, побуждаемые одним желанием международной совместимости, формально могут быть успешными, но зача-

стую приводят к пропасти, из которой можно выбраться только при условии значительных затрат и преодоления конфликтов.

2. Щедрые выпускники

Взирая на удивительные доходы американских вузов от пожертвований их до старости верных выпускников, многие немецкие вузы задумали объединять своих выпускников, которых они отслеживают, в союзы и мобилизовать их в общих интересах. Для развития неведомого до сих пор чувства солидарности некоторые университеты установили новый корпоративный дизайн и оформили его внешний облик. Все же, несмотря на праздничное приветствие поступивших и блестящее прощание с выпускниками, ожидаемый прорыв не состоялся: немецкие выпускники не чувствуют себя тесно связанными со своим вузом и держат свои кошельки прочно закрытыми. При этом рецепт прост: проявлять чуть больше приветливости по отношению к внешнему миру и в самом вузе, что способствует коллективной и торжественно проявляемой гордости, которая находит отражение в узнаваемых знаках, на футболках, кофейных чашках или чехлах для ноутбука, с помощью которых люди демонстрируют свою принадлежность к выпускникам. Но и здесь внешний вид обманчив. То, что это хорошо работает в США, основано на целом ряде других факторов и пограничных условий как в сфере высшего образования, так и вне его. Если нет права автоматического доступа в высшую школу, которое дает немецкий аттестат зрелости, а вузы сами отбирают своих студентов и могут отказать многим претендентам, делает выбор вузов и допуск гораздо более важными, чем в системе с относительно гомогенными учреждениями и более или менее формально регулируемым приемом как в немецком высшем образовании. Необычно сильная идентификация студентов с "их" вузами и вузов с «их» студентами коренится в этом двойном выборе.

То, какой колледж ты посещал, имеет большое значение. К тому же очень многие студенты, особенно начинающие живут в общежитии кампуса, часто в комнатах на двоих, что сдружает на всю жизнь и тесно связывает. В критический переходный период их жизни вуз образует в прямом смысле основу их жизни. Позднее выпускников связывают воспоминания о хороших, а возможно и плохих временах и об общем опыте. Воспоминания о днях, проведенных в колледже, сохраняются на всю жизни и накладывают отпечаток на профессиональную карьеру и социальное положение выпускников.

Еще влияют и другие моменты: уже Alexis de Tocqueville в своем исследовании демократии в Америке в 1835 г. с удивлением отмечает, какое большое значение играют религиозные и другие *сообщества*, в которые объединяются граждане и в определенной степени находят свою политическую идентичность. Принадлежность к сообществу высо-

ко котируется и до сегодняшнего дня и отражает социальное позиционирование и действия многих американцев в той мере, в какой произошло разочарование из-за политических идеологий и диктатур, с давних пор часто раздражающее и удивляющее не столь эмфатического европейца. Принадлежность к выпускникам определенного вуза выражается и вновь подтверждается, например, на регулярных встречах и приемах, которые устраивают вузы для своих заслуженных выпускников, охотно и великодушно жертвующих, чтобы их Альма-матер процветала, поскольку от ее блеска кое-что попадает и на них. Такой обмен получения и отдачи – *возврат сообществу (giving back to the community)* – глубоко внедрился в понимание образования и вузов в Америке. В Германии, напротив, с обучением связан результат, в котором нет ничьей заслуги, так как он основывается на правовой претензии.

3. Дорогие советы вузов

Следуя международной тенденции с середины 1990-ых годов федеральные земли придали своим вузам большую автономию. Личная ответственность за использование ресурсов, за направления подготовки и тематику исследований, за структуру и организационный процесс, согласно расчету, позволит вузам более эффективно выполнять свои функции, определять профиль и большего добиваться. Министерские функции по управлению и контролю были сильно сокращены, государственные задачи в высшем образовании были пересмотрены, а права министерств на участие в делах вузов по-новому определены.

Центральным элементом этой новой модели управления – наряду с глобальным бюджетом и соглашениями о целях – было введение внешних советов вузов с широкой компетенцией, которые участвуют в стратегическом планировании, управлении бюджетом и выборе руководства вуза. Они формируются не как при создании общественных радиоканалов из представителей союзов и общественных групп, а по американскому образцу из лиц, имеющих опыт руководящей работы, голос которых имеет вес и которые готовы вникнуть в дела вуза и помочь ему. Между тем на этом фронте царит «похмелье». Новые советы просто не хотят работать как правления (board) в США, редко сами выступают с инициативой, а только «зарубают» то, что им представляется, или уклоняются от принятия трудных решений. Вместо того, чтобы становиться компетентным и действовать как заинтересованная сторона (stakeholder), его члены, если они вообще появляются на заседаниях, часто садятся на своего любимого конька. К тому же печальным является то обстоятельство, что многим вузам, прежде всего, небольшим и второразрядным, трудно привлечь членов в совет, не говоря уже о кандидатах, которые смогут решать деликатные задачи компетентно, вдохновенно и терпеливо.

Если говорить о причине этих проблем, то она коренится в другом культурном контексте и особенной другой экономической основе американских вузов. Там вузы служат важной частью институциональной канвы демократического общества, которое возлагает большие надежды на *образовательные перспективы* (*educational opportunities*) для всех своих граждан и на предоставление им образовательных услуг: высоко оценивается роль и работа колледжей и гордятся ими. Принадлежать к *правлению* считается социальной наградой и честью, которой нужно оказываться достойным, в то время как вузу помогают словом и делом. Естественно правления – это объединения уважаемых лиц – а его членам вменяется в обязанность выполнение почетного задания. К этому относится, не в последнюю очередь, и участие в сборе пожертвований. В Германии, напротив, думают над оплатой членам советов высшей школы, над возмещением расходов и монетарными стимулами, с тем чтобы члены советов соответствующим образом воспринимали и соответствовали предназначенной им роли.

Точка зрения, что изменения организации вузов и их традиций всегда затрагивают и их институциональную культуру и поэтому должны быть хорошо продуманы, конечно, не может служить предлогом для того, чтобы не видеть дальше края национальной тарелки. Наоборот: международное сравнение необходимо, чтобы поставить под вопрос привычное и на первый взгляд очевидное. Как иначе можно представлять себе, что не все должно идти так, как есть? Политика в области реформы образования нуждается в стимулировании посредством умных сравнений, но при этом не должно быть никакой кальки. Копирование блестящих моделей вводит в заблуждение их.

Литература

1. *D.J. Frank/J. Gabler* (2006): *Reconstructing the University. Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford: Stanford University Press; *J. W. Meyer/B. Rowan* (1977): *Institutionalized Organization. Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 83, S. 340–363; *E. Schofer/J. W. Meyer* (2005): *The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century*. In: *American Sociological Review*, Vol. 70, S. 898–920.

2. Zu diesem Kontext siehe *Ulrich Schreiterer* (2008): *Traumfabrik Harvard. Warum amerikanische Hochschulen so anders sind*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

3. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 10 ЛЕТ БОЛОНИИ – БАКАЛАВР И МАГИСТР В ПРОЦЕССЕ АПРОБАЦИИ

Партия зеленых в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия.
Документ мероприятия от 25 мая 2009 г.

10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand.
Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.

www.hrk.de/bologna/.../301175.10_jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf

3.1 Вельберс У.¹⁵ 10 лет Болонии. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации

Welbers U. PD Dr.

10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung.

Пролог: наброски политики в области образования – к жуткому юбилею

Болонский процесс, предусматривающий введение ступенчатых программ подготовки в немецком понимании – как с политической, так и с содержательной точек зрения – следует рассматривать как провалившийся. Согласно Евробарометру на десятом году реформ половина всех студентов собирается после бакалавриата продолжать обучение в магистратуре, другая четверть будет поступать в магистратуру позднее. Четверо из десяти преподавателей немецких вузов не считают, что бакалавры найдут соответствующую работу. 62% полагают, что в процессе болонских реформ не произошло повышения качества преподавания или они его не стимулировали. Напротив, большинство констатировали, что старая система обучения была лучше. Нигде в Европе этот показатель не является таким высоким, как в Германии (сравн. WZ 2009; Eurobarometer 2009). Это не обычный протест. На самом деле большая часть программ сегодня плохо структурирована, целеустановки, прежде всего, на лучший зачет и интернационализацию, а также на лучшую ориентацию в профессии и более совершенное обучение достигнуты лишь частично, многое в немецких программах подготовки скорее заметно ухудшилось после реструктуризации и перепроверки. Все это не было бы так плохо, если бы не произошло самого худшего – прежде всего сами студенты не верят в ступенчатую систему и не видят для себя шансов получить соответствующую подготовку для будущего. Образование, которое лишь терпят, а не желают, не имеет перспективы. Массовое сокращение мест в вузах, стимулируемая и неудержимая волна ликвидации программ подготовки, которая не имеет ничего общего с гуманизмом, возвышенными помыслами и культурой. Кроме того, совершенно неверно проводимая реформа оплаты еще более усиливают эффект. Через 10 лет после Болонии высшая школа оказалась – хотя существуют неко-

¹⁵ Ульрих Вельберс - приват-доцент, д-р, ведет семинар по германистике в университете им. Генриха Гейне в Дюссельдорфе.

торые заслуживающие внимания факты – перед грудой обломков своих программ, через 200 лет после Гумбольдта немецкий ландшафт высшего образования представляет собой комнату ужаса структур обучения в руинах, без учета его желания целое поколение учащихся продекларировано экспериментальным, поставлено в условия выживания.

Но однажды нужно спросить, что же собственно происходит. И чтобы это понять, нужно обратиться не к структурированной подготовке в вузах, а к политике, которая слепо считалась надежной и безопасной в конце прошлого столетия. Совершенно негражданская трагедия в пяти актах: сначала, как и в большинстве случаев в литературе, – совершенно приемлемая идея. Но она была реальностью уже до Болоньи и для реализации не нуждалась в политике, – то есть интернационализация образования. Здесь ничего не должно сорваться, думали протагонисты неолиберального пластикового поколения и впрыгивали в предположительно безопасный поезд в никуда, не пытаясь овладеть и приспособить под свои реалии новые структуры, уже давно функционирующие. Бакалавр как дешевый уровень подготовки представлялся даром небес на пути к повсеместно распространенной объединенной школе¹⁶ на уровне высшего образования, и он превратится через десять лет в самый управляемый, бюрократический, самый немецкий уровень, что в перспективе приведет к созданию международной системы образования – с тех пор считается: нет ничего более немецкого, чем бакалавр. Во втором акте были другие структурные идеи, которые в последние десятилетия забыли или попросту провалили, например, недофинансирование вузов, выяснение соотношения университетов и специализированных вузов, реформа профессионального образования, а также необходимая постоянная реформа содержания программ. Совершенно ясно, что ничего не было продумано – наконец, ставится под вопрос креативный процесс «гражданского общества». В третьем акте все рушится и, разумеется, действующих лиц бросают на произвол судьбы – сегодня охотно ссылаются на действующий принцип субсидиарности. В то время, как в обычной жизни можно было бы говорить о том, что «бросили на произвол судьбы», «смылись», «не проявили солидарность», возможно об «уклонении от ответственности» или просто о «малодушии», политическая семантика нуждается в позитивных понятиях, и подыскивают новую словесную вязь для санкционирования хаоса: «закон свободы вузов». Теперь свободные и одинокие вузы сидят на груде обломков, при этом у ободранных и перегруженных возникает чувство вины (поскольку они в конечном счете сами все разрушили!), и утверждается – и в этом четвертый акт драмы – якобы все это ценный дар грядущему поколению (которое сейчас естественно так свободно!), что за это еще можно и заплатить 500

¹⁶ Объединенная школа – функционирующий в Германии с 60-х годов XX столетия тип школы, объединяющий разные уровни среднего образования по интегрированной или кооперативной модели (Прим. переводчика).

евро. Это безобразие является абсурдным не только с точки зрения экономики высшей школы и экономики народного хозяйства, но и попросту скандалом перед лицом истории образования и истории вообще, но этого уже никто не замечает. Все это в целом связано с «дебатами о профессионализации» не людей, а структур и систем. И это на самом деле удалось: в действительности никогда молодое поколение не было так брошено на произвол судьбы, как сегодня. После столького нерелевантного в сфере образования политика, наконец, может обратиться к так называемым системно релевантным вопросам таким, как спасение банков, премии за утилизацию (Abwrackenprämien – досл. премии за слом), деньги на воспитание и пр. В заключение хор поет трагическую «отходную» (ее можно слышать сейчас повсюду), в которой политика практически санкционирует неразбериху, но затем просто утверждает – цели были якобы в принципе жутко хороши. Тихий вопрос из кулисы о том, что политика, конечно, может в определенной мере оцениваться по тому, что она конкретно делает для общества, тонет в пении хора, который триумфально садится в свой Opel Insigna и мчится за горизонт. Трагический конец гротесковой игры, в котором все только несут потери.

Что делать? Заключительное утверждение и некоторые терапевтические предложения. Независимо от (Болоньи) и как до, так и после Болоньи, истина состоит в том, что содержательная перспектива реформы обучения выдвигает в центр событий не вопросы структуры и организации, а учащихся. Для этого модуляризация должна восприниматься как дидактическая конструкция, рассматривающая перспективы научных дисциплин принципиально в их взаимосвязи с передачей знаний. Ориентация на профессию при этом не является ни в коем случае профессиональной подготовкой, а подготовкой к индивидуальной практике студентов, разработкой программ подготовки по конкретным направлениям в вузах и тем, как должно быть организовано обучение на местах. Болонью едва ли нужно спасать, уже до ее начала было многое потеряно. В порядке появления предлагались три структурных модели, с помощью которых на руинах обучения может вестись восстановительная работа по содержанию: во-первых, лучшим было бы вновь ввести старые курсы, но в действительно реформированной и модульной форме. Но для этого было бы необходимо провести не только анализ просчетов Болонского процесса, но мужество и квалификация, чтобы вернуться на стартовые позиции и вновь все продумать. Но лучше перейду к своему второму предложению: быстро эксплицитно сделать степень магистра типичным уровнем. Это подтвердило бы только реальность, и потеря лица была бы незначительной. Если и это не удалось бы, то четырехлетний бакалавр позволил бы провести с точки зрения продолжительности обучения границу между высшим образованием и подготовкой парикмахеров. Это было бы важно прежде всего для самоутверждения и учебной

мотивации студентов, а также для учеников производственного обучения в Германии. И если хватит ума, нужно было бы вновь оказаться от злополучной платы за обучение. Возможно так и получится, возвратив постепенно и обдуманно студентам их учебу, которую у них украли в ходе Болонского процесса, будет преодолен один из самых глубоких кризисов образования прошедших двух столетий, в который ввергло образование само общество из-за политического кризиса.

Все это следует понимать как полемический эскиз обширных взаимосвязей, которые заслуживают того, чтобы их системно проанализировать в следующей последовательности:

1. Болонский процесс как политическая конструкция и его последствия в реальности;
2. Сдвиг от преподавания к учению;
3. Модуляризация как организационный принцип учения;
4. Ориентация на профессию в модулях;
5. Разработка ядерных программ.

1. Болонский процесс как политическая конструкция и его последствия в реальности

В Научных заметках 24 (Wissenschaftsnotizen 24) по итогам 2008 г. бывшая федеральный министр образования и науки Edelgard Bulmahn представила введение программ бакалавров и магистров как центральную реформаторскую инициативу последних лет. Наряду с продвигаемой ею, но в реальности абсолютно неэффективной кадровой моделью младших профессоров (Keller 2008, S.36) переход к ступенчатой структуре рассматривается как успешная инновация социально-демократической политики в области образования, осуществляемой прежде всего с идеологической целью «разрушения сцементированных иерархий и личной зависимости» (Bulmahn 2008, S.3). Среди инноваций бывшего министра ее кроме того «особенно радует (...) высокая доля женщин» (Bulmahn 2008, S.3) – лейтмотив, который эксплицитно, а часто и имплицитно выступал важным направлением всех ее политических инициатив. Как бы этому не радовались (и на это действительно есть причины), но наблюдатели, ратующие за реформы обучения и заинтересованные в них, все же задаются вопросом: можно ли действительно совместить такие различные требования – повышения качества обучения в вузах, с одной стороны, и партикулярные общественные интересы, с другой. Возникает подозрение, которое между тем подтверждают факты и цифры. Ни одна идея в истории образования не была настолько бесцельна, как переход к ступенчатым программам подготовки, обозначаемый в целом как «Болонский процесс».

То, что бывшая министр образования находится в этом смысле в «хорошей компании», свидетельствует история развития процесса. Сначала каждый связывал исполненные надежды болонские преобразования со своими интересами и упущениями из прошлого, настоящего и будущего. Уже в решении 182 Пленума от 7.7.1997 Конференция ректоров высказалась за систему кредитов и модуляризацию. Оба эти начинания конструктивно взаимосвязаны, и с этого момента в предварительных замечаниях уже появляется вездесущий аргумент интернационализации образования (HRK 1997a). Конференция министров образования земель 24.10.1997 потребовала усиления международной конкурентоспособности немецкого высшего образования (КМК 1997). Это требование не только по терминологии было близким к дискуссии об экономической конкурентоспособности. 10.11.1997 Пленум Конференции ректоров вновь выступает – на этот раз определенно – за введение программ бакалавров и магистров (HRK 1997b). Первый из десяти пунктов обширного каталога выдвигает давно ставшую провокационной тему общей дискуссии: уравнивание типов высших учебных заведений – университетов и специализированных вузов. 5.3.1999 Конференция министров образования земель принимает Структурные установки по введению ступенчатых программ подготовки (КМК 1999), в том же году появляется Болонская декларация – явный шаг к тому, что мы сейчас называем «стандартизацией» и что актуально для современной дискуссии о так называемых образовательных стандартах. Научный совет представляет 21.1.2000 рекомендации по введению в Германии новой структуры подготовки и степеней (бакалавриат-магистратура) (Wissenschaftsrat 2000a) с намерением укрепить «реформаторские начинания в немецкой системе высшего образования» (Wissenschaftsrat 2000b), т.е. в конечном счете речь идет о реформе содержания. В Ключевых параметрах для одобрения программ подготовки бакалавров и магистров в вузах земли Северный Рейн-Вестфалия (MSWF NRW 2001a) ставился вопрос о «новом перечне программ, ориентированных на рынок труда». «На этом фоне рассматривается система новых, ступенчатых степеней как модель будущего». Здесь четко проявляется изменение тенденций от образовательного идеала к подготовке.

В завершении это и многострадальная подготовка учителей, которую в Ключевых положениях (MSWF NRW 2001b) предусматривалось сделать ступенчатой с двумя модельными проектами; она также должна была способствовать решению этой действительно сложной и насущной проблемы. Бакалавриат должен расширить охват образованием и качество подготовки, исследовательский уровень магистра как высшей ступени также должен повыситься (Wessel 2003, S. 4–8). Это не должно повлечь больших затрат, аккредитация действительно обеспечит качество, заменит регламентацию посредством рамочных установок и усиленное административное управление со стороны министерств.

Наконец, студенты должны тем самым получить право на образование, приобретая квалификацию у преподавателей высокого уровня в рамках прозрачной структуры и при соответствующей продолжительности обучения для жизни в гибких траекториях и на европейском рынке труда, который предоставляет всем индивидуальный шанс.

Но именно последнее действует некоторым образом как регрессивный фактор, как систематически перекручивающее и дезорганизуемое, но прежде всего отсутствует рефлексия того, как должны достигаться эти цели. Таким образом, в результате, хотя они и у всех на устах, но стремления к реформе программ даже в Болонском процессе едва ли до сих пор смогли утвердиться. И то, что это так – не случайно, а связано прежде всего с ошибочным политическим пониманием, заложенным при введении. Образовательные учреждения оставили наедине с их проблемами и ушли в неолиберальные умствования и ориентированную на маркетинг тональность как революционные и профессиональные создатели структуры, которая не подходит и которую никто не хочет, но которые необходимо наполнить содержанием и обеспечить качество. Если освободились от проблем с политической стороны, то легко требовать плату за обучение за то, за что «уже больше не должен нести ответственность». В целом это провозглашается «современной» политикой, и можно резюмировать: никогда еще молодые люди не были брошены политикой на произвол судьбы так, как реформой высшего образования последнего десятилетия.

Насколько это является разрушительным, иллюстрируют недавние исследования. Даже приоритетная цель – снижение отсева и сокращение сроков подготовки – как свидетельствуют данные (хотя по направлениям подготовки данные различаются) – достигнута в ограниченном масштабе (Heublein u.a. 2008, S.4), а в целом ее достижение было сильно переоценено. Часто требуемая интернационализация и гибкость учащихся скорее снижалась, чем повышалась (Heublein u.a. 2007, S.5). Речь шла о том, что модель бакалавр-магистр должна была способствовать ликвидации социальных барьеров и более широкому участию в образовании в обществе знаний. В реальности именно введение ступенчатой структуры привело к повышению отсева особенно по направлениям подготовки, по которым традиционно обучались дети из семей с низким уровнем образования, это – экономические и прежде всего технические направления специализированных вузов (Heublein u.a. 2008, S.15). В свете упомянутой ранее политической проекции как горькая ирония выступает проблема, уже появляющаяся на горизонте, – в связи с уровневой подготовкой женщины становятся в большей степени ущемленными, чем мужчины. Традиционно они получают более низкий уровень образования, и впереди не видно ни общественно-политической причины, ни причины, связанной с рынком труда, которая приведет к изменению сложившейся ситуации в ближайшие годы. Все это лишь блики на вершине айс-

берга, которые свидетельствуют: болонская реформа разбилась прежде всего об идеологическую отчужденность ее целей, о политическую некомпетентность и, конечно же, о неприятие ее вузами, крушение было запрограммировано и предсказуемо и о нем предупреждали. Теперь ступенчатая подготовка должна перезапускаться, трудная затея, для которой в центр должно быть целенаправленно поставлено понятие обучения.

2. Сдвиг от преподавания к учению

Решающим для повышения качества обучения при уровневой подготовке является изменение перспективы, которое в мире называют «сдвигом от преподавания к учению». Уже с начала 90-х годов прошлого столетия в англоязычном регионе велась дискуссия о коренном пересмотре отношения к обучению и преподаванию: фундаментальном «парадигмальном сдвиге от преподавания к учению» (Schuyler 1997) и при обсуждении эффективности преподавания в вузах систематически проблема ставилась с ног на голову; опираясь сначала на труды Brown и Atkins (1993 г.), а затем благодаря статьям Barr и Tagg (Barr/Tagg 1995; Barr 1995) акцент в дискуссии сместился с ревизии традиционных методов на принципиальное изменение или переориентацию самой конструкции обучения, которая стала обозначаться термином «изменение парадигмы». Новая парадигма (Barr/Tagg 1995, S.1) должна способствовать также «новой реальности» сначала для первого уровня высшего образования (*undergraduate education*). Сегодня это обсуждение изменения парадигмы практически распространилось на все сферы, в которых институционально организовано обучение, не исключая школы, вузы, повышение квалификации, способствуя реализации образования в течение всей жизни. В результате можно говорить минимум о лейтмотиве реформы обучения – с различным сущностным и институциональным воздействием, как Johannes Wildt это диагностировал, например, для конструкции ключевых квалификаций в немецком регионе (Wildt 1997).

В дидактике высшей школы Германии сначала Brendt сделал вывод о смене парадигмы – «сдвиге от преподавания к учению» прежде всего в связи с дискуссией о ее последствиях для подготовки и повышения квалификации учителей (Brendt 1998, 1999, 2002). Wildt, кроме того, обосновал, что предполагаемое изменение парадигмы имеет большое значение в рамках Болонского процесса и потому, что ориентация на результаты образования в рамках модуляризации предусматривает смену перспективы на учение:

- «центрирование на учащемся», т.е. учащиеся и их процесс обучения находятся в центре внимания;
- изменение роли преподавателя – от центрирования на нем к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию;

- ориентация обучения на цели и результаты;
- содействие самостоятельно организуемому и активному обучению;
- концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения;
- связь приобретения знаний и разработки стратегии учения» (Wildt 2004, S.169).

Но для Wildt «сдвиг от преподавания к учению» не означает нефункциональность и нетребовательность. Напротив, преподавание приобретает новый контекст и по-новому проецируется через учение. Задачей преподавателя является подстраивать преподавание под учение, т.е. «организовывать благоприятную среду учения» (Wildt 2004, S.169). Здесь речь идет об аспектах преподавания и учения в вузе, которые обсуждаются и специалистами в области дидактики немецкоязычного региона, исторически и системно обнаруживаются многие срезы, которые по-новому открываются или активизируются в современной дискуссии о введении ступенчатой подготовки (Wildt 2003; Welbers 2004). Об этом свидетельствует и проект Тюнинг в рамках создания Европейского пространства высшего образования (Naug 2001): «сдвиг от преподавания к учению» это тенденция и поэтому сейчас является нечто большим, он отражает центральные направления осмысления и развития дидактики высшего образования и реформы обучения в ближайшие годы (Kaufman 2002).

Использование «центрированного на учащемся обучении» в узком смысле (Lash Center 2003) требует, однако, изменения подходов и поведения преподавателей и в вузах в целом, которые выходят за рамки частичных и краткосрочных процессов приспособления. Таким образом, Barr и Tagg рассматривают не только в качестве предпосылки то, что «образовательная парадигма» (Barr/Tagg 1995, S.14) означает: «Для многих из нас образовательная парадигма всегда жила в наших сердцах» (Barr/Tagg 1995, S.14) или, формулируя иначе: «нужно действительно хотеть»; они выделяют также на шести уровнях («миссия и намерения», «критерии успеха», «структура преподавания/обучения», «теория учения», «продуктивность/финансирование», «природа ролей» – Barr/Tagg 1995, S.16-17) конструктивные условия такого идеала, реализуемого в учебном процессе. В общем и целом ясно, что связанные с ним требования – это сегодня скорее виды на будущее, чем описание реальности. И они напоминают о существенной смене парадигмы обучения и преподавания в немецкоязычном регионе Вильгельма фон Гумбольдта 1810 г. на основе неогуманистической перспективы, которая пришла на смену дидактике инструкций застывшего просветительского университета (Welbers 2003a, S.133-149). Именно он пропагандировал диалог преподавателя и учащегося, преподаватели его времени напоминали, что «дело преподавателя связано с присутствием учащихся и без них не прошло бы так же счастливо, как с ними; если бы учащиеся не собрались сами вокруг преподавателя, он сам искал бы их для того, чтобы ближе подойти к своей цели, стремясь связать проверенную, но как раз

поэтому возможно более одностороннюю и уже менее живую собственную силу с их более слабой силой, смело двигающейся еще без определенной цели во все стороны.» (Humboldt 1810, S.252).

И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически специфически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая – как считал Гумбольдт – не только признает основополагающее ограничение эффективности всякого преподавания, а продуктивно ее использует. Вместе с тем преобразуется роль, которую учебный процесс может играть в трансформации учреждений образования, сдвиг от преподавания к учению изменяет в конечном счете сами учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в «новом понимании обучения, прежде всего в умении по-новому осмыслить науку» (Welbers 1998, S.20). Barr и Tagg используют другую, более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля высшего образования. Это сдвиг, меняющий все» (Barr/Tagg 1995, S.25).

Для Болонского процесса в этом заключается действительно реформаторская перспектива. По-новому осмыслить обучение тому, как учиться, – вот задача, определяющим образом связанная с этим процессом. То, что во многих случаях происходит обратное развитие, то, что при подготовке по программам бакалавра фронтальные занятия с письменными экзаменационными опросами считаются признаком модернизации, делает противниками учебного процесса не только преподавателей и учащихся, это принципиально ставит под сомнение сам Болонский процесс, а его основную идею с ног на голову. Прежде всего в этом и заключается вопрос о том, возможен ли новый старт, вторая волна болонских реформ.

3. Модуляризация как организационный принцип учения

Организационный принцип, при котором становится возможным перспективное изменение обучения – это модуляризация. Для системного осмысления использования модуляризации как организационного принципа программ подготовки следует основываться на структуре и терминологии модельных проектов Федерально-земельной комиссии, в соответствии с которой выделяется три структурных уровня модулей в программах подготовки (BLK 2002, S.5; Gehrlicher 2001, S.293).

– Наиболее крупные учебные единицы, обозначаемые как «макромодули» или «метамодули», задают структуру обучения, состоящую из этапов обучения и последовательных, одна за другой программ подготовки бакалавров и магистров. На уровне макромодуля с точки зрения европейского образовательного пространства следует ожидать

наибольшую гибкость и мобильность. Именно поэтому важно найти здесь по возможности небюрократические и унифицированные методы, которые интерпретируют ECTS как фон широкого признания, а не понимается как усиливающаяся бюрократизация непризнания, воздвигая тем самым новые преграды при переходе к магистратуре.

– На втором этапе модуляризации определяются так называемые «мезомодули», которые рассматриваются как внутреннее деление макромодулей на отдельные подобласти (отдельные дисциплины или специальные модули). Их объем должен составлять от 18 до 30 часов в неделю в семестр¹⁷. Здесь возникает необходимость обязательного разъяснения на отделении или факультете, непосредственное указание коммуникационных и организационных связей. Формирование мезомодулей должно быть во многом стандартизировано на местах, следовать согласованным на продолжительный период структурам. Именно здесь должно отдаваться первенство обзорности в планировании программ по отношению к частной спецификации, будь они обоснованы профессиональной перспективой и убедительны в отдельных случаях: в первую очередь решающим является то, насколько они хорошо изучаются, и только во вторую и третью очередь – насколько широко представлено содержание по специальности.

– «Микромодули», наконец, в рамках мезомодулей – это такие соединения предметных и дидактически разнообразных учебных компонентов (учебных единиц), которые образуют в тематическом плане и в плане их ориентации на компетенции интегрированные, ориентированные на цель и деятельность единицы. Они изучаются, как правило, в течение учебного года. Прежде всего модули этого уровня определяются соответствующей целью подготовки и представляют особый интерес при проведении реформы обучения, т.е. целенаправленного совершенствования обучения в вузах и для конструктивной помощи преподавателям. Они открывают экспериментальное пространство для реформы обучения, которое может и должно активно использоваться. Терминология предлагает прежде всего пригодное для повседневной деятельности соглашение, с тем чтобы целенаправленно обсуждать на отделении модуляризацию. В любом случае это необходимо (даже если принято решение о другом соглашении), чтобы по возможности заранее минимизировать заблуждения по отдельным вопросам и напластование уровней аргументации.

Но как и можно ли получить из модуля – прежде всего на уровне учебного или микромодуля – нечто качественно большее, чем сумма уже рутинно представленного содержания учебных занятий и знаний по предмету или каталогов содержания по образцу положения дел в науке (*Muster des wissenschaftlichen state of the art*) или по образцу квалификационного профиля выпускника, разработанного все же скорее с точки зрения научной

¹⁷ 252-540 часов (примечание переводчика).

дисциплины и при этом часто мало защищенного? На примере микромодуля наилучшим образом можно разъяснить, что создание модуля, если действительно стремятся к совершенствованию обучения, связано с планированием и организацией внутренней драматургии обучения для каждого модуля. Под драматургией обучения здесь понимаются возможные этапы обучения с учетом перспектив дидактики высшего образования, направленные на выработку знаний и умений учащегося. Она описывает фон, а не содержание того, чему обучаются. Это может происходить, например, в рамках проведения обучения, в следующей последовательности: введение – обзор – дифференциация (рис. 1).



Рис. 1. Структура модуля: микромодуля

В этом микромодуле предметные аспекты были в известной мере трансформированы и интегрированы с тем, чтобы они по возможности были пригодны для позитивного учебного опыта и приобретения квалификации. Можно, конечно, продумать и использовать и другие драматургии обучения, например, введение – применение – трансфер, обзор – углубление – применение, применение – рефлексия – углубление и т.д. Решающим является то, что при разработке модуля на отделении обязательно должна быть создана специфическая концепция такой драматургии. Внутримодульные и внешние связи отдельных модулей по дисциплине или междисциплинарных модулей должны быть отмечены и обоснованы с точки зрения дидактики высшей школы. Именно по этим дидактическим соображениям размер микромодуля должен равняться, как правило, 6 часам в неделю в семестр (84 часам). Это, с одной стороны, существенно облегчает рутинное структурирование обучения (не должно быть дублирования), с другой стороны, сохраняет драматургию обучения обозримой и узнаваемой и, наконец, способствует выстраиванию стратегии обучения. Это должно быть увязано с контролем или с другим элементом, связующим

учебные единицы или занятия, например, портфолио, и завершаться им (Welbers 2003, S.188; 202). При этом должно быть обеспечено получение квалификации, ни в чем ином не состоит задача контроля, дидактика которого при контроле по модулю должна быть направлена именно на эту цель. Система зачетных единиц не только способствует повышению мобильности в Европе и вне ее, она, кроме того, является величиной, отражающей учебную нагрузку студентов, помогает обеспечить непрерывность обучения и организовать преподавание с ориентацией на учение. Здесь не только проявляется сдвиг от преподавания к учению (Welbers/Gaus 2005), но эту систему просто и удобно реализовать в повседневной жизни. Повышение квалификации может быть более целенаправленно интегрировано с помощью системы зачетных единиц в специфический контекст профессионализации. Есть и еще одно преимущество – возрастание давления профессионализации на вузы благодаря тому, что они должны предлагать на высоком уровне то, что действительно может присутствовать в практическом тесте для повышающих квалификацию на рынке труда, и оказывать помощь индивидуальному продвижению. В идеале концепция учебной драматургии должна продлеваться и на уровне мезомодулей и макромодулей, и таким образом программа подготовки в целом не только подчинена ориентации на учащегося, но и конкретно реализует ее. В этом случае сокращение сроков обучения является естественным следствием профессионального преподавания в вузе.

4. Ориентация на профессию в модулях

На примере ориентации на профессию – центральной цели введения ступенчатой подготовки – можно понять как при планировании модуля установить связь между целями обучения, преподавания и форматом занятий (Ehlert/Welbers 2004). С помощью куба в университете Генриха Гейне в Дюссельдорфе попытались вписать в эвристически заданное пространство профессиональной ориентации специфические цели преподавания и учения (передний уровень) и конкретные возможности реализации (задний уровень) (рис. 2).

В качестве первой из четырех основных целей учения была определена максимальная информированность учащихся о структуре, шансах и сферах занятости на рынке труда (информация о практической деятельности). После завершения изучения программы (куб) учащиеся должны приобрести необходимые знания и взгляды, чтобы правильно оценить предпосылки будущей профессиональной карьеры. Далее сегодня необходимо, чтобы они в дополнение к полученной в процессе обучения квалификации приобретали другие знания и способности. Поэтому второй целью изучения кубической программы является подготовка в практической деятельности. Далее студентам нужен конкретный практический опыт, чтобы реалистично оценить свое поведение, роль и свои шансы в трудовом процессе.

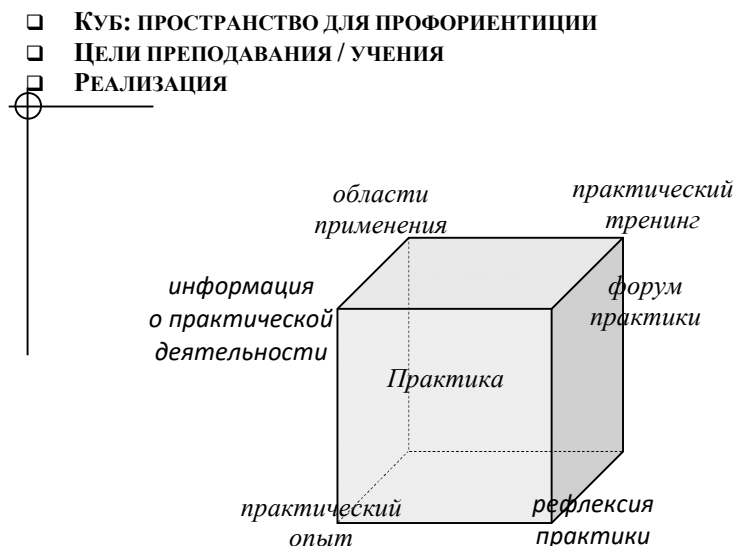


Рис. 2. Куб педагогических целей

Накопить собственный практический опыт, т.е. конкретно прикоснуться к практике, – конструктивная составная часть программы (куба). Но все названные до этого аспекты могут стать функциональными и эффективными только в том случае, если учебная цель, заключающаяся в рефлексии профессиональной деятельности или практики, также станет составной частью подготовки. Можно утверждать, что эта учебная цель до сих пор недостаточно была представлена в профессионально ориентированных программах вузов. В последние годы роль и значение целенаправленной рефлексии с точки зрения ориентации на профессию все же существенно усилилась. Программа-куб реагирует на эту тенденцию и рассматривает рефлексию практики как центральную задачу концепции программы.

Если отдельные цели преподавания/учения будут реализованы в реальном формате и учебных занятиях, то цель «информация о практической деятельности» достигается на занятии с названием «Сферы применения», дополнительная практическая подготовка должна проходить в процессе особого практического тренинга, практический опыт может быть приобретен только в процессе практической деятельности (в этом заключается конкретная привязка программы к практике), а учебная цель – рефлексия практики – реализуется в основном на занятии, называемом форумом практики. Этот подход, заключающийся в целенаправленной взаимосвязи целей обучения с форматом занятий, следует учитывать при формировании модулей и внедрять особенно при разработке микромодулей. В принципе он может быть использован и для модулей более высоких уровней – мезо- и макро-модулей.

Для ориентации на профессию это означает, что она ни в коем случае не сводима к профессиональной подготовке, а представляет собой образование, предназначенное для индивидуальной практической деятельности учащегося. Решающим здесь является и из-

менение перспективы дидактики высшего образования. В то время, как многие перечни предлагаемых вузами дисциплин направлены на, очевидно, рациональную и необходимую профессионализацию, в модуле-кубе учащиеся являются собственно практиками: они во многом сами управляют своим обучением; исходя из их взглядов, формируется соответствующий учебный модуль, их учебная биография задает эксплицитный масштаб конкретному учебному материалу в индивидуальном подборе; модуль предлагает все, чтобы наилучшим образом удалась индивидуальная карьера.

5. Разработка ядерных программ

Как было показано, обращаясь к международным тенденциям и тенденциям в системе занятости, можно отметить, что с модуляризацией происходит базовое изменение парадигмы, отказ от организации обучения, основанной на аддитивном отработывании каталога тем, ориентированного на научный канон отдельных дисциплин. Изложение тем должно быть, напротив, организовано таким образом, а темы с самого начала должны быть так сконцентрированы, чтобы в центре модульной структуры программы находилась их связь с вопросами менеджмента знаний, с основными методическими подходами (с центральным методическим репертуаром – *mit dem zentralen methodischen Repertoire*) преподавания дисциплины, с перспективами применения тем дисциплины и с задачей сделать транспарентными основные аспекты профессионализации с помощью подобного изложения.

Именно при формировании ядерных программ решающим является не объем знаний, а то, как сделать знания по дисциплине проблемноориентированными и передать их, чтобы на основе этих отдельных знаний отработать центральные методы соответствующей дисциплины. Руководством для успешного формулирования ядерных программ является используемое в практике преподавания экспериментальное пространство и эксплицитный выбор преподавателем того, как и какие темы дисциплины подойдут, чтобы на основе этих знаний показать и наилучшим образом обеспечить взаимосвязь между знаниями по дисциплине, общественной практикой и положительным учебным опытом. Преподавание в вузе должно в перспективе стать ориентированным на центральные аспекты дисциплины, содержательно и дидактически требовательным и достойным подражания обучением, при этом стандарты дисциплины должны быть выявлены и диагностированы как основное, достижимое и обеспечивающее структуру при трансфере. Для этого, исходя из специфических возможностей вуза и его профиля, должна создаваться примерная и учитывающая требования практики модульная модель обучения, которая демонстрирует применение дисциплинарных тем как позитивный опыт их освоения.

Это вышеназванное изменение парадигмы программ находит отражение в дидактическом постулате «сдвиг от преподавания к обучению» (Wildt 2004, S.168). Обращаясь к международным тенденциям, Wildt указывает, что теряют свое влияние «господствующее в дисциплинарных культурах преподавание в вузе, дидактические подходы, основанные на «ориентации на контент», т.е. на изложении и передаче содержания» (Wildt 2004, S.169). «При изменении подхода, «сдвиге от преподавания к учению» взор обращается, напротив, на результаты обучения и стратегии, с помощью которых они могут быть достигнуты» (Wildt 2004, S.169). Это является и центральной мыслью для ядерной программы, которая будет экзemplярно демонстрировать и разрабатывать необходимые темы дисциплины, и именно из-за этого требования к ядерным программам концентрированности на учащемся «преподавание не будет нефункциональным и невзыскательным. Напротив, преподавание приобретет новый контекст и будет по-новому осмыслено через учение» (Wildt 2004, S.169). В изображенном здесь треугольнике ориентированной на квалификацию программной концентрации, связующем научное насыщение (*wissenschaftliche Verdichtung*), качество экзemplярной передачи и преподавание, центрированное на учащемся, состоит в будущем центральное единство и конкуренция вузов за качество курсов подготовки, а не в каталогах содержания и их по возможности обширном насыщении материалом (рис. 3).

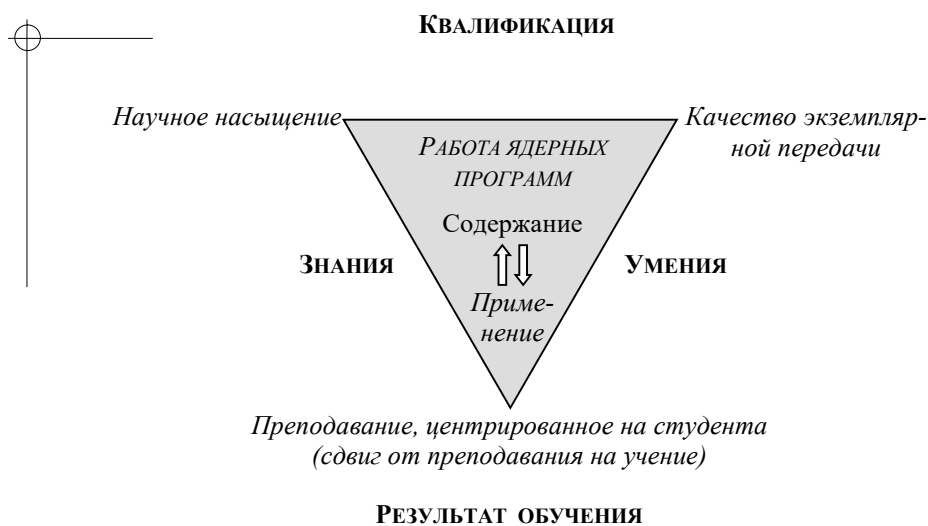


Рис. 3. Связующий треугольник для программной концентрации

Поэтому при формировании ядерных программ необходимо избегать сжатия широкого содержания дисциплины в заархивированной форме аддитивно в структуре модуля под проблематичным предлогом будто бы оно неоспоримо с точки зрения дисциплины и значимо для изложения. Скорее на основе дисциплинарного потенциала должны строиться и

дифференцированно называться привязанные к дисциплине каталоги квалификаций, которые затем, в свою очередь, могут преподаваться и изучаться на экземплярном содержании. От того, насколько целеустремленно и педагогически профессионально это происходит, во многом будет зависеть в будущем качество подготовки. В ядерных программах наталкивается тем самым релевантное содержание на изложение примеров на занятиях в вузе, знания и умения соединяются в деятельность в структуре и рефлексии прикладных процессов. Показать, что это возможно и полезно и насколько, где и как проявляется общественная важность специфической научной дисциплины, привязать это к обучению в вузе и сделать доступным – в этом заключается задача ядерных программ в модульных учебных структурах. Результаты этих процессов обучения непосредственно использовались бы в дальнейшем обучении. То, как взискательно разрабатывать такие ядерные программы, являющиеся концентрацией дисциплинарных процессов обучения, – решает, является ли модуляризация вообще преимуществом по сравнению с ранее существовавшей практикой обучения в вузе.

Болонский процесс в его современной политической конструкции, продвигаемой сверху, уже стал во многом безуспешным эпизодом в истории образования. В действительности он начнется только тогда, когда преподаватели вуза осознают, что каждое преподавание может быть понято только через учение.

Литература

1. *Barr, R.B.* (1995): From teaching to learning: A new Reality for community colleges. Leadership Abstracts. In Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College, 8 (3) 1995.
2. *Barr R.B. und Tagg, J.* (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In Change November/December 1995 (27) 6, S. 13–25.
3. *Berendt, B.* (1998): How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. In UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe. Vol. xxiii, no. 3. Bucharest 1998, S. 317–329.
4. *Berendt, B.* (1999): Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion. In UNESCO (Hg.): World Conference on Higher Education. Higher Education in the 21st Century. Vision and Action. Vol. IV: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission. Paris 1999, S. 30–40.
5. *Berendt, B.* (2002): ‚The Shift from Teaching to Learning‘ – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In Asdonk, J. u.a. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft – Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel 2002, S.175-184. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 109)
6. *Brown, G., Atkins, M.* (1993): Effective Teaching in Higher Education. London 1993.
7. *Bulmahn, E.* (2008): Editorial. In Wissenschaftsnotizen. 24. Jg. 2008, S. 3–4.
8. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm ‚Modularisierung‘. Erstellt von Andrea Bohn, Gundula Kreykenbohm, Marion Moser und Anna Pomikalko. Bonn. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung).

9. *Ehlert, H. und Welbers, U.* (2004): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in einer modularen Studienstruktur. In Verf. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 339–355.
10. Europäische Bildungsminister (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [23.10.2003]
11. Europäische Bildungsminister (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf [23.10.2003]
12. European Commission: Flash Eurobarometer 260. Students and Higher Education Reform. Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Februar 2009.
13. *Gehrlicher, I.* (2001): Modularisierung. In Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 291-294.
14. *Haug, G.* (2001): The TUNING Project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001.
15. *Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J. & Sommer, D.* (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover. (=HIS:Projektbericht)
16. *Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D.* (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover. (=HIS:Projektbericht)
17. HRK (1997a): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. EntschlieSung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.
18. HRK (1997b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschliessung des 183. Plenums vom 10. November 1997.
19. HRK (2003): Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. Bonn.
20. *Humboldt, W. V.* (1810): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Ders.: Gesammelte Schriften. (Kgl.) Preuss. Akad. d. Wiss.: A. Leitzmann, B. Gebhardt, W. Richter (Hg.), 17 Bde., Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) 1903–36, Band X, S. 250–260.
21. *Kaufman, D. M.* (2002): Teaching and Learning in Higher Education: Current Trends. Online verfügbar unter: www.sfu.ca/lidc/research/kaufman/LifelongLearning.doc [14.07.2004].
22. *Keller, A.* (2008): Habilitation endlich abschaffen. GEW-Kommentar zur akademischen Laufbahn. In Erziehung und Wissenschaft 6/2008, S. 36.
23. KMK (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 24. Oktober 1997.
24. KMK (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn.
25. Lash Center for Teaching & Learning (2003): Learner-Centered Instruction: A Paradigm Shift. In Newsletter. Volume 2 Number 1 (2003).
26. MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001a): Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf im Februar 2001.
27. MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001b): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter vom 9.5.2001. Düsseldorf.

28. *Schuyler, G.* (1997): A Paradigm Shift from Instruction to Learning. Publication Date: 1997-11-00. Online verfügbar unter www.ericdigests.org/1998-2/shift.htm [14.07.04]
29. Westdeutsche Zeitung (2009): Nach dem Abschluss lieber weiterstudieren. Berufsstart mit dem Bachelor kommt nur für wenige infrage. In: WZ vom Samstag, den 23.5.2009, S. 18.
30. *Welbers, U.* (1998): Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre. Opladen 1998.
31. *Welbers, U.* (2000b): Modularisierung als Instrument der Studienreform in europäischer Perspektive. In Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf 2003, S. 5-13.
32. *Welbers, U.* (2001) (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied (1. Aufl., 2. Aufl. Bielefeld 2003).
33. *Welbers, U.* (2003a): Humboldt, ein Traum. Über Sprache – Geschichte – Bildung in idealischer Perspektive. Mit einem Beitrag von Hans-Werner Scharf. Düsseldorf 2003.
34. *Welbers, U.* (2003c): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur , Geistes- und Sozialwissenschaften. In Verf. (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003, S. 178-207.
35. *Welbers, U.* (2003d) (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf.
36. *Welbers, U.* (2004): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In Neues Handbuch Hochschullehre. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. J 2.6, 12. Lieferung, S. 1–36.
37. *Welbers, U.* (2005): Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Verbesserung und nachhaltigen Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre. In Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil scharfen. E 5.5, S. 1-26.
38. *Welbers, U.* (2006): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Eine Anleitung zur Praxis. In Neues Handbuch Hochschullehre. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Beitrag J 2.6, Neuauflage des Grundwerks 2006, S. 1-24.
39. *Welbers, U. und Gaus, O.* (2005) (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 116)
40. *Wessel, F.-U.* (2003) (Hg.): newsletter des Wissenschaftsforums der Sozialdemokratie. Ausgabe Juli/2003, S. 4–8.
41. *Wildt, J.* (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In *Welbers, Ulrich* (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u.a. 1997, S. 189–213.
42. *Wildt, J.* (2003): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In *Welbers, U.* (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Bielefeld (2. Aufl.) 2003, S. 25–42.
43. *Wildt, J.* (2004): 'The Shift from Teaching to Learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In *Ehlert, H. und Welbers, U.* (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 168–178.
44. Wissenschaftsrat (2000a): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland vom 21.1.2000.
45. Wissenschaftsrat (2000b). Pressemitteilung 05/2000 vom 21 Januar 2000.

3.2 Цервакис П.¹⁸ Разработка учебных программ бакалавров и магистров в Германии. Тезисы

Dr. Peter Zervakis. Entwicklung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland. Thesenpapier.

1. Реализация Болонского процесса в Германии превращается в настоящую «историю успеха»

2009 г. – оглянемся на 10 лет прошедшего процесса реформирования, который беспрецедентен. В Болонской декларации 1999 г. кроме принципиальных установок о том, что за первым квалификационным окончанием может следовать второе и затем ученая степень доктора, не было никаких других предписаний, касающихся сроков обучения или структур систем образования и наименования окончаний. Все другие структурные установки в Германии были приняты в рамках национальной политики, т.е. федеральным руководством и землями. Бренд «Болонья» превратился в сотрудничестве с общественными заинтересованными кругами – участвующими в нем вузами, учащимися, работодателями и представителями наемных работников – во всестороннюю модернизацию всех программ и олицетворяет понимаемые во всем мире уровни подготовки. Немецкие вузы восприняли Болонский процесс с самого начала как стратегическое направление развития. Они восприняли цели процесса как свои собственные и претворяли их в жизнь как шанс интернационализации обучения и интеграции в единое Европейское пространство высшего образования, а также шанс реализации насущных целей реформы, которые уже давно обсуждались в стране. Из реформы, направленной на расширение международной мобильности, в Германии она превратилась во всестороннюю реформу обучения, способствующую коренному совершенствованию качества подготовки.

Чего же за это время достигли? Немецкие вузы обязали перейти на новую ступенчатую структуру. Согласно статистическим данным Конференции ректоров в текущем летнем семестре немецкие вузы предлагали 9.510 программ подготовки бакалавров и магистров. Тем самым 76% всех программ в немецких вузах вступили на болонский курс. Университеты перестроили 72% из огромного перечня программ; специальные вузы – даже 95 %. Увеличивается численность учащихся и поступающих на новые программы. Почти 2/3 начинающих обучение (64,5%) записываются на программы бакалавров или магистров. И наблюдается тенденция к увеличению численности.

¹⁸ Доктор Петер Цервакис руководитель Болонского центра Конференции ректоров в Бонне.

Реализация Болонского процесса в немецких вузах таким образом относительно продвигается. Вузы взяли на себя ответственность и прилагают большие усилия в осуществлении преобразований и в перестройке процесса обучения в условиях недофинансирования, не получая дополнительных средств.

2. Национальная реформа обучения становится текущей задачей всей политики

У нас сейчас есть исключительный шанс дать Германии поколение выпускников с хорошей научной подготовкой. В 1999 г. федеральный и земельные министры образования ставили целью, среди прочего, обновить программы подготовки, обеспечить лучшее руководство студентами, более высокое качество подготовки, снизить отсев и сократить сроки обучения. Вузы приняли это разумный вызов, но реформа обучения не могла функционировать без дополнительных кадровых и финансовых ресурсов. Как отмечалось на Конференции европейских министров в Лондоне в мае, до сих пор реформа проводится несколько негибко, бюрократически и формально. Болонья может воодушевлять, но почему хорошие аргументы за болонские реформы не действуют в отношении направлений подготовки, завершающихся государственными экзаменами? По ним в Германии готовятся 35% студентов, вузы не могут сами осуществлять преобразования этих программ. Только некоторые федеральные земли начали слабо скоординированную перестройку программ подготовки учителей на двухуровневую систему – бакалавра и магистра. Для вузов это очень трудно, и это тормозит их развитие. Вузы много работают над осуществлением реформ, но они нуждаются в партнерах, которые поддерживали бы их в последовательной коррекции профилей различных типов вузов и уровней подготовки. Более интенсивное сотрудничество экспертов из промышленной сферы и экономики, например, в области аккредитации приносит явные дивиденды обеим сторонам: участвующие в процедуре аккредитации представители экономики получают доступ к детальной информации о программах подготовки, расширяют свои неформальные сети и могут активно участвовать в процессах обеспечения качества в вузах. И вузы получают выгоду от ориентированной на практику компетентной оценки экспертов из сферы экономики и шанс ориентировать свои новые программы на потребности учащихся с учетом требований рынка труда. В долгосрочной перспективе вузы, таким образом, смогут лучше, чем сейчас использовать свою свободу в формировании программ в конкуренции за лучших учащихся. Речь идет не о цементировании унифицированной структуры бакалавров и магистров, а о гибком и ориентированном на требования к содержанию согласовании 6-ти, 7-ми и 8-ми-семестровых программ подготовки бакалавров и 4-х, 3-х и 2-х-семестровых программ магистров.

3. Вузы должны усилить профиль компетенций и трудоустраиваемость своих выпускников

«Болонья» – это также признание реформы обучения, ориентированной на результаты, которая должна качественно изменить обучение. С изменением перспективы и обращением к учащемуся, к формированию компетенции мы продвигаемся вперед. Вузы и дисциплинарные культуры должны больше заботиться о качестве преподавания новых программ бакалавров и магистров, которое неотделимо от качества выпускников вузов для различных профессиональных сфер. Особый профиль обучения в вузе с самого начала должен основываться на базовых научных знаниях и быть ориентированным на исследования. Это делает настоятельно необходимым интегрированное в процесс обучения формирование методических компетенций и ключевых компетенций уже на ступени бакалавра, первом квалификационном уровне, как дополнение к научной подготовке по специальности. Работодатели очень ценят это в выпускниках вузов. А успехи выпускников в профессиональной карьере – наилучший аргумент в пользу высокой конкурентоспособности немецких вузов. Поэтому высокая культура качества обучения, способствующая трудоустраиваемости выпускников, так важна: для предприятий, основывающихся на солидном высшем образовании своих будущих специалистов и руководящих работников; для учащихся, чья ценность на рынке труда и чьи карьерные шансы в будущей профессии зависят от ключевых компетенций; и для самих вузов, чье реноме в будущем определяется качеством подготовки. Доверительное сотрудничество вузов особенно с локальными и региональными работодателями необходимо и дальше развивать, если мы хотим, чтобы реформы, ориентированные на результаты образования, успешно осуществлялись.

При этом у работодателей есть обязанность содействовать признанию выпускников со степенями бакалавра и мастера, обмениваясь непрерывной информацией о формировании компетенций выпускников вузов. О профиле профессиональной квалификации свидетельствуют компетенции бакалавров, отраженные в информативном Приложении к диплому. Приобретенные компетенции характеризует широкое фундаментальное базовое образование, учитывающее требование рынка труда и практики, и внедисциплинарные ключевые квалификации (компетенции, приобретенные, например, в процессе продолжительной практики на предприятии, подготовки выпускной работы по прикладной проблеме, знания в области экономики предприятия, полученные при руководстве проектом, опыт, приобретенный во время зарубежной стажировки и совершенствования знаний иностранного языка) и так называемые универсальные компетенции (soft skills) (коммуникабельность, способность работать в команде, гибкость, способность претворения в жизнь), а также качества, формируемые в процессе академического развития личности (подлинность, достоверность, манера держать себя). Научная квалификация проявляется прежде

всего в определенных теоретических подходах к системному решению проблем, которая отсутствует в требованиях палат к профессиональному образованию. Поэтому специалисты со степенью бакалавра не являются конкурентами для выпускников с дуальной профессиональной подготовкой. Компетентные выпускники вузов помогают предприятиям, кроме того, сломать стереотипы мышления и ставшие привычными подходы, чтобы ориентироваться на требования динамичного, международного рынка рабочей силы. Наконец, инновационные, неинтегрированные программы подготовки магистров и докторов вузов являются привлекательным сегментом дальнейшего образования и повышения профессиональной квалификации без отрыва от работы, по которым могут готовиться также руководящие кадры.

Работодатели призваны, со своей стороны, предлагать собственные привлекательные сферы деятельности и перспективы развития для выпускников со степенями бакалавра и мастера и интенсифицировать сотрудничество с вузами (например, посредством трансфера практических задач, обмена персоналом и совместного повышения квалификации).

4. Вуз и экономика должны действовать в сфере обеспечения качества обучения и преподавания

Обеспечение качества обучения и преподавания имеет важнейшее значение для успеха реформы обучения, поскольку ориентация на строгие критерии качества в вузах определяет будущую конкурентоспособность как немецких выпускников и предприятий, на которых они работают, так и вузов, которые их обучают. Это вузы, разрабатывающие и реализующие программы подготовки. Они применяют инструменты внешнего и внутреннего обеспечения качества. Свою экспертизу они внесли в требование Конференции ректоров нового «Качественного наступления в преподавании» («Qualitätsoffensive in der Lehre»). Оно должно быть запланировано на продолжительный срок с тем, чтобы достичь всестороннего воздействия и дифференцированно рассматривать различные сферы системы преподавания. При этом студенты выиграют от высокого качества преподавания только в том случае, если будут созданы необходимые структуры для обеспечения качества и дальнейшего его повышения. По другому, чем в научных исследованиях, здесь в меньшей степени идет речь о маяках, а в большей – об усилении преподавания в немецкой системе высшего образования в целом, что обеспечивает его превосходство в мировом масштабе. При этом цели, стратегии и меры должны учитывать различия качества дисциплинарных культур и касаться также смежных областей таких, как учебное консультирование или карьерный сервис.

Наряду с укреплением вузовских структур, содействующих качеству, и профессионализма преподавателей должны быть созданы, прежде всего, гибкие политические и фи-

нансовые предпосылки для перехода к высококачественному преподаванию. Чтобы выполнить требование улучшения условий преподавания, необходимо предпринять совместные усилия вузов и немецкой экономики, являющейся сегодня основным потребителем выпускников.

5. Формирование компетенций в обучении требует лучших рамочных условий

Ориентация программ подготовки на компетенции, а также формирование четкого научно и исследовательского профиля квалификации и развитие личности могут быть повсеместно осуществимы только, если федеральные земли смогут обеспечить достаточное финансирование преподавания и курирования учащихся, а также создадут достаточно гибкие правовые рамки. Чтобы улучшилось соотношение преподавателей и студентов, необходимо провести реформу правового регулирования мощностей вузов. Это и в интересах предприятий, которые срочно нуждаются в высококвалифицированных выпускниках. К этому также относится модернизация служебного и тарифного права, способствующая ориентированной на результат и гибкой оплате преподавания. В современном научном обществе хорошее преподавание должно так же высоко цениться, как и исследования высокого уровня. Успех реформы обучения должен естественно эмпирически отслеживаться посредством регулярных опросов студентов и выпускников, проводимых вузами. Реформа обучения по болонскому образцу означает повышение качества обучения. Ориентация на компетенции и формирование профессионально востребованных квалификаций являются основными целями, на которые должна держать курс реформа обучения, соответствующая болонскому формату.

6. Реформа обучения способствует более динамичному сотрудничеству с работодателями

Вузы в первую очередь несут ответственность за то, чтобы обеспечить выпускникам необходимую для профессиональной карьеры научную подготовку. Они нуждаются в стимулах и получают их, прежде всего, от представителей немецкой экономики, которая поддерживает динамичные партнерские отношения и кооперацию с вузами. Представители работодателей состоят в тесном диалоге с вузами при разработке концепции новых учебных программ и разъяснении того, как можно улучшить трудоустраиваемость. Именно мелкие и средние предприятия в регионе могут поддерживать вузы словом и делом и давать сведения о том, какие компетенции востребованы на предприятиях, и что начинающий специалист должен уметь. Уже некоторое время многие представители предприятий входят в качестве консультантов в советы вузов и агентства по аккредитации, поддерживают создание «карьерных сервисов» ("Career Services"), принимают участие в обучении в вузах и информируют преподавателей о требованиях на предприятиях. Вузы

считают продуктивным обсуждение с работодателями качества и профиля программ. Если оказывается, что мелкие и средние предприятия ищут скорее гибких специалистов широкого профиля («генералистов») с широкими специальными знаниями, а крупные предприятия, напротив, – специалистов узкого профиля с междисциплинарным опытом, то вузы могут повышать привлекательность своих уровневых программ и способствовать таким образом формированию профиля своих выпускников. Однако это также означает, что экономика должна брать на себя большую финансовую ответственности, например, путем участия в фондах или выделения стипендий. Тесная региональная кооперация вузов с предприятиями полезна для обеих сторон: при разработке дуальных программ подготовки, признании результатов начального профессионального образования при подготовке в вузах и повышении квалификации специалистов, например, без отрыва от работы (магистерские программы).

7. Для проведения реформы обучения необходимо интенсивное информационное обеспечение

Несмотря на это успешное сотрудничество предприятий и вузов, к новой степени бакалавра по многим направлениям относятся все еще с недоверием. Что же действительно умеет выпускник после трехлетнего или четырехлетнего обучения? Какими профессиями он может заниматься? Снижается ли качество при ступенчатой структуре подготовки?

Не для каждой профессии нужна пятилетняя подготовка в вузе, и поэтому необходимы гибкие перечни подготовки. Предприятия давно требуют молодых выпускников, которые должны пройти дополнительную подготовку на предприятии. Новое окончание бакалавра предоставляет такую возможность – уже после нескольких лет обучения в вузе попробовать себя на рынке труда. Чтобы это испытание было успешным, не было предубеждений по отношению к бакалавру, предприятия уже сейчас необходимо ознакомить с этими программами, а также чтобы разработать соответствующие "подходящие" профиограммы с квалификационными требованиями и требованиями к компетенциям, возможностями продвижения по карьерной лестнице и соответствующими системами оплаты труда. В противном случае есть опасность, что бакалавром не будут использованы шансы, которые дает ему превосходная профессиональная квалификация, сопровождаемая внедисциплинарными компетенциями и убедительным личностным развитием. Так как в конкуренции за лучших выпускников зарплаты в будущем будет в меньшей степени определять вид документа об окончании вуза, а в большей – индивидуальные функции и вклад. Действующая акция „Добро пожаловать, большому числу бакалавров и магистров!“ Федерального объединения Немецких союзов работодателей проводится в правильном

направлении. Выпускники аккредитованных учебных программ бакалавра должны в любом случае приобрести специальные, методические и личностные компетенции, чтобы в короткое время адаптироваться к новым задачам и успешно работать на самых различных предприятиях. Они предлагают свои услуги именно на средних и мелких предприятиях в качестве сотрудников с высоким потенциалом развития (например, в качестве проектировщиков, ответственных исполнителей или ассистентов, компетентных в сфере маркетинга, сбыта, контроллинга, консультантов). Структурируемая, высококачественная подготовка является убедительной моделью для большого профессионального разнообразия. Однако, о профессиональных перспективах компетентных выпускников и повышении их квалификации должны заботиться работодатели. Здесь предприятия должны больше опираться на возможности вузов в области повышения квалификации, чтобы соответствующим образом помогать квалифицированным сотрудникам.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

3.3 Й. Вильдт¹⁹ Будущее Болонского процесса – тезисы

с точки зрения дидактики высшей школы

Prof. Dr. Johannes Wildt. Die Zukunft von Bologna –
Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik.

1. Сторонники Гумбольдта против сторонников Болонского процесса?

Линия раздела в споре о Болонском процессе проходит в настоящее время между «гумбольдтианцами» (Barz 2007), которые выдвигают на первый план ценность неогуманистических реформ (свобода преподавания, единство исследования и преподавания, образование через науку), и «болонцами», выступающими за выполнение высшей школой общественных задач (досл. – обобществление (Vergesellschaftung) (трудоустраиваемость, гражданственность, ориентация на компетенции, образование в течение всей жизни) (Schimank 2009). С точки зрения дидактики высшей школы этот сценарий страдает недостаточной аргументацией. В пропагандируемой еще в 2006 г. дидактикой высшей школы «второй волне реформ» (конгресс Комитета по дидактике высшей школы (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik – AHD) в Дортмунде в 2006 г.) речь идет по сути о модернизированном варианте Гумбольдтской концепции высшего образования в Болонском процессе. В соответствии с ней «образование в научной среде» (Bildung im Medium der Wissenschaft) – это ответ на вызов общества знаний.

2. Ошибочное руководство в Болонском процессе

Критика гумбольдтианцев и специалистов в области дидактики высшего образования согласуется с результатами «первой волны болонских реформ»: сведение реформ к структурно-организационным аспектам новых ступенчатых программ подготовки, бюрократический процесс, регламентирование и школярский подход к программам подготовки, бесконечное перенасыщение экзаменационными процедурами, рецептивная и репродуктивная культура обучения, незрелая ориентация на компетенции как результаты образования, селективность в рамках и между курсами подготовки, препятствия интернационализации, сокращение шансов для мобильности и пр. Но выводы, которые делаются на основании этой критики, диаметрально противоположные.

3. «Академические племена и территории» (academic tribes and territories) или вступление вузов в несовершеннолетие по их собственной вине

Хотя критика гумбольдтианцами болонских реформ касается главным образом внешних установок, сейчас все больше обнаруживается проблем в самих вузах. На факультетах насыщенная сеть экзаменов, перегрузка содержания учебных программ, цен-

¹⁹ Профессор доктор Йоханнес Вильдт руководит Центром дидактики высшего образования Технического университета Дортмунда.

трирование на фронтальных занятиях, заорганизованность, не оставляющая места для интернационализации и мобильности. Аккредитация никак не препятствует этому. Напротив, старые образцы поведения научного сообщества (дисциплинарные объединения, собрания факультетов по направлениям, дисциплинарные сообщества как «академические племена и территории» Becher/Trowler 1996) благополучно существуют и в новых условиях. Во всяком случае в аккредитационных комиссиях или комитетах экспертов тон задают формации представителей дисциплин и борются за расширение разделов и контроль результатов по ним на экзаменах. С этой точки зрения, они являются прямыми наследниками прежних – так резко критикуемых – комиссий по реформе обучения.

4. Изменение перспективы – «сдвиг от преподавания к учению»

Во второй волне реформ речь идет с точки зрения дидактики высшего образования о фундаментальной корректировке курса. Согласно традиционной концепции, преподавание состоит в том, чтобы представлять научное содержание в соответствии с теоретическими и методическими стандартами «положения дел в науке» («state of the art») (по-латински *profateri*: исповедовать, публично открывать доступ) и предоставлять студентам "свободу" «с усердием» усваивать ее (по-латински *studere*) (Wildt в 2002). С точки зрения дидактики высшей школы речь идет о том, чтобы обдумывать преподавание исходя из учения. Этот «сдвиг от преподавания к учению», от подхода, centered на обучающем, – к студентоцентрированному в дидактическом отношении означает фундаментальное изменение парадигмальной перспективы.

5. Преподавать и учиться активно и кооперативно

При этом изменении парадигмальной перспективы на передний план при дидактическом выборе выступают такие сценарии преподавания и учения, которые способствуют активному обучению студентов. К ним относятся (с общими чертами и различиями, которые следует обсудить в деталях) особенно проблемноориентированное обучение, обучение, основанное на изложении примеров (*fallbasiertes Lernen*), проектноориентированное и исследовательское обучение. Во всех этих концептах учащиеся как субъекты учебного процесса находятся в центре, в том смысле, что они в большей или меньшей степени принимают на себя ответственность за учебный процесс (Tagg/Barr 1995), сами определяют его (тематически), сами организуют, создавая условия действия, и управляют ходом учебного процесса, т.е. в различных измерениях сами задействованы в регулировании. Такие осуществляемые при личной ответственности и саморегулируемые учебные процессы можно интегрировать в концепт «ситуационного обучения» («*situierten Lernens*») (Mandl / Reimann-Rothmeier 2000, Tuning 2003), если они одновременно имеют дело с комплексными и аутентичными задачами, кооперативной организацией и подразумевают рефлексию своего учебного процесса.

6. Модули как формат

В такие умеренно-конструктивистские педагогические сценарии не вписываются форматные границы традиционных университетских форм занятий. Лекции с их изложением, семинары с их дискуссиями, упражнения и практические занятия с их функциями освоения на практике отодвигаются, отдается предпочтение комплексным сценариям с компонентами инструктирования и активизации, с множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения. Модули с их большими по продолжительности трудозатратами (по сравнению с отдельными занятиями) и с кредитами по модулю, например, для исследовательского обучения, предполагают согласованные рамки действия.

7. Компетенция как результаты обучения

При таком подходе к организации обучения может иметь смысл ориентация на «компетенции» как «результаты обучения». Болонский процесс страдает не только в связи с тем, что, согласно общему мнению, трудно дается переход от «преподавания предмета» к ориентации на компетенции как результат учебного процесса. Конечно, обучение невозможно без научного содержания. Однако ориентация на воспроизводство содержания знаний как цель учебного процесса является лишь частностью более обширной концепции компетенций, которая предусматривает соответствующий ответственный подход к теоретическим и методическим составляющим знания предмета или области знания. Деятельностные компетенции, которые должны приобретаться в процессе обучения, – это, следовательно, диспозиции, состоящие из интеграции знаний, умений и точек зрения и способствующие самоорганизованному действию в чрезвычайных, небезопасных, динамично изменяющихся и малостандартизованных ситуациях. Согласно преобладающему мнению, при этом взаимодействуют профессиональные компетенции с общими или ключевыми, такими как социальные, методические и самокомпетенции. Научные учебные процессы управляются учебными стратегиями (Wildt 2000). Царящее порою в Болонском процессе убеждение, что предполагаемые результаты обучения можно достичь при любой организации обучения, недооценивают взаимное влияние целей, содержания и методов, которое осознается только при дидактическом осмыслении.

8. Изменение формы обучения через экзаменационные требования – для ориентированной на процесс культуры оценки

Вузовское «удушение» преподавания и обучения особенно наглядно проявляется в стремительном увеличении экзаменационных требований. Если при реформе обучения 90-х годов задавались верхние границы количества элементов контроля, которые вызвали негодование представителей многих дисциплин, то с введением системы контроля, сопровождающего обучение (studienbegleitendes Prüfungssystem), открылся «ларец Пандоры».

Во всяком случае, при внедрении ступенчатых и модуляризованных программ у представителей дисциплин не нашлось более срочного дела, чем насыщать программы – как изложено выше – всеми дисциплинарными областями, которые предлагал факультет. Кроме того, представители дисциплин не ограничились контролем модулей (которые могли бы сохранить status quo в зависимости от величины модуля, например, при 12 кредитах, 25 экзаменационных результатов при подготовке бакалавра), а предусматривали во многих случаях экзаменационные требования по каждому отдельному занятию: «академические племена и территории» («academic tribes and territories») (см. выше). При этом частично были заимствованы старые формы контроля, и из-за экономии времени произошел сдвиг в направлении контрольных монокультур (красный свет был дан тестам с многовариантными ответами – multiple choice). С точки зрения дидактики высшей школы, следовало бы в первую очередь разрабатывать и внедрять формы контроля, которые распространяются интегрированно на более крупные учебные единицы (модули), и признавать результаты, полученные в учебном процессе, как результаты контроля (Dany/Szczyrba/Wildt 2008). Портфолио и другие альтернативные формы контроля предоставляют для этого разнообразные возможности (HDZ Цюрих 2006).

9. «Конструктивная пригонка» педагогических сценариев, компетенций как результатов обучения и экзаменационных требований

Таким образом болонская реформа учла бы тесную взаимосвязь между результатами обучения, педагогическими сценариями и экзаменационными требованиями. Эта взаимосвязь является «мегатемой» международного обсуждения «академического развития» («Academic Development») сообщества специалистов в области дидактики высшей школы (Biggs в 2007). Если на экзаменах – например, при ориентации на воспроизводство знаний – происходит оценка подчиненных стандартам и ограниченных областей компетенций, то это влияет на учебные стратегии студентов. Тем самым премируется «поверхностный подход» («surface approach»), что ориентирует учение на фактологические знания в ущерб глубокому, ориентированному на понимание взаимосвязей «глубинному подходу» («deep approach») (Wildt 2000). Кроме того, поощряется внешняя, а не внутренняя мотивация. Не стимулируется формирование продолжительного интереса. Гумбольдтианцы, осуществляющие это, работают таким образом против своего собственного кредо.

10. Адаптивное учение против селекции: к вопросу о разнородном контингенте

В настоящий период болонская реформа преследует, кроме прочего, две противоречащие цели. С одной стороны, высказывается желание открыть доступ общественным группам, традиционно стоящим в стороне от высшего образования. С другой стороны, стремятся к установлению продолжительности обучения и улучшению «изучаемости»

дисциплин. К заметным результатам реформы обучения относится перенос отсева с более позднего периода обучения на этап вхождения в обучение или на завершение этого этапа. Heublein/Wank (2008) отмечают, что – по направлениям подготовки по разному – но в среднем отсев передвинулся с 6–9-го семестров на период между 2–3-им семестрами. На первый взгляд, это можно считать успехом. Однако, на второй взгляд, последствия реформы, очевидно, можно считать нежелательными. Отсев затрагивает прежде всего социальные группы, у которых меньше всего предпосылок, чтобы успешно преодолеть обучение (пробелы в знаниях, стратегии обучения, учебное поведение и т. д.). Успех, связанный с переносом отсева, оборачивается одновременно неуспехом из-за отсутствия разнородного контингента, т.е. неудачным менеджментом. Если вузы хотят с помощью болонских реформ расширить возможности для формирования неоднородного контингента с целевыми группами, имеющими разные образовательные предпосылки, то они не пройдут мимо дидактики разнообразия. На всех этапах обучения, особенно на начальном этапе обучения на бакалавра или магистра, речь идет о создании возможностей адаптивного учения, удовлетворяющего индивидуальным траекториям довузовской подготовки, открывающего возможности выбора для альтернативного и соответствующего различным интересам обучения.

11. Интернационализация и мобильность

Менее успешным видится Болонский процесс с точки зрения интернационализации и ожиданий, связанных с мобильностью. По меньшей мере программы подготовки бакалавра и магистра так насыщены и регламентированы, что едва ли возможна смена места обучения в рамках Германии или в зарубежных странах без потери времени. Это относится и к семестру обучения за рубежом как немецких студентов, так и студентов, приезжающих в Германию. Поэтому при дальнейшей работе с программами необходимо определить место обучения за рубежом и разрабатывать их планомерно с учетом как национальной, так и международной мобильности, например, посредством выделения временного окна для мобильности на 4-ом или 5-ом семестрах обучения.

12. К вопросу об изменении взгляда на преподавание и повышении профессиональной компетентности в преподавании

Изменения культуры обучения, которое стоит в повестке дня дидактики высшего образования, можно достичь только при условии расширения дидактического репертуара преподавателей и смены взгляда на преподавание. Дидактический репертуар должен расширяться за пределы инструкции – к созданию учебных ситуаций и формированию среды обучения. Преподаватели при этом все в большей степени выполняют задачи учебного консультирования и руководства студенческими проектами, как писал Blom (2000), «пре-

подаватель как тренер». Такое расширение дидактического репертуара согласно Kember/Kwan (2000) сопровождается изменением взгляда на преподавание. Оно включает 5 ступеней – выходит за рамки ограничения роли преподавателя как передатчика информации (ступень 1), через структурированную передачу знаний, адаптированную к когнитивным предпосылкам учащихся (ступень 2), интерактивное согласование со студентами хода учебного процесса (например, посредством обратной связи) и управление им (ступень 3) до ориентации преподавания на понимание студентов (ступень 4) и, наконец, до стимулирования концептуальной перемены и пробуждения познавательного любопытства (ступень 5). Из исследований в области высшего образования известно, что с этой точкой зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением упомянутого углубленного подхода (deep approach) и проявлением внутренней мотивации или продолжительным интересом (Trigwell и др. 1999). Не в последнюю очередь необходимо указать на то, что согласно международным исследованиям повышение квалификации преподавателей в области дидактики высшего образования способствует изменению точки зрения на преподавание (Gibbs/Coffey 2002).

Литература

1. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2006): «Eine zweite Welle der Reform – Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess», Erklärung der Mitgliederversammlung vom 5.3.2007, in: newsletter 14, Juni 2007, Dortmund.
2. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen, Universität Zürich 2007.
3. Barr, Robert B.; Tagg, John (1995): Shift from Teaching to Learning – a new paradigm for undergraduated education. Change management November/December 1995, 13–15.
4. Bartz, Olaf (2007): Der Wissenschaftsrat – Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007, Stuttgart, Steiner.
5. Becher, Tony; Trowler, Paul R. (1996): Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. 2nd ed. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.
6. Biggs, John (2007): Teaching for Quality, Learning at University, Glasgow, 3. Auflage.
7. Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld, Bertelsmann.
8. Blom, Herrmann (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel, Luchterhand.
9. Gibbs, G.; Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers. Process to Teaching and on the way their student learn. In: Das Hochschulwesen 2/2002, S. 50–53.
10. Heublein, Ulrich; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung des Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen, in: HIS Magazin 3/2008, S. 2f.
11. Kember, D.; Kwan, K.-P. (2000): Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional science 28, S. 469–490.

12. *Mandl, Heinz; Reimann-Rothmeier, Gabi* (2000): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Lehrbuch, Kap. 13, S. 614–658.
13. *Schimank, .* (2009): Humboldt im Bologna: der falsche Mann am falschen Ort? Vortrag auf der Fachtagung Studienqualität am 25.03.2009 in Hannover.
14. *Trigwell, K.; Prosser, M.* (1999): Relations between Teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education 37, S. 57–70.
15. Tuning educational structures in Europe (2003): <http://www.tuning.unideutso.org>
16. Wild, Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster, Waxmann.
17. Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium, in: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter und Wildt.
18. Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Raabe, Griffmarke A 1.1.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

4. ПЛАН РАБОТЫ БОЛОНСКОЙ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ (BFUG)

НА 2009–2012 ГОДЫ

Утвержден на встрече BFUG в Брюсселе 30 ноября 2009 года

BFUG Work Plan 2009–2012

APPROVED AT THE BFUG MEETING IN BRUSSELS ON 30 NOVEMBER 2009

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
Мероприятия по выполнению решений в приоритетных областях	
Социальное измерение: равный доступ к получению образования	
Обучение в течение всей жизни (LLL)	
Трудоустраиваемость	
Студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования	
Образование, исследования и инновации	
Международная / межнациональная открытость	
Мобильность	
Сбор данных	
Многомерные инструменты прозрачности	
Финансирование	
Дальнейшие действия	
Обеспечение качества	
Независимая оценка	
Приложения / дополнения	

Введение

В коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев министры, ответственные за высшее образование стран – участниц Болонского процесса, определили следующие приоритеты высшего образования на грядущее десятилетие:

- социальное измерение: равный/справедливый доступ к образованию и его завершению;
- обучение в течение всей жизни;
- трудоустраиваемость;
- студенто-центрированное обучение и обучающая миссия высшего образования;
- образование, исследования и инновации;

- международная/межнациональная открытость;
- мобильность;
- сбор данных;
- многомерные инструменты прозрачности;
- финансирование.

Чтобы осуществить Болонские реформы и добиться прогресса во всех приоритетных областях, **потребуется немалые усилия, особенно на национальном и институциональном уровнях.** Однако эти усилия могут **поддерживаться совместными / объединенными европейскими действиями.**

Министры поэтому поручили Болонской рабочей группе (BFUG) **в ближайшее время** «подготовить рабочий план до 2012 года, продвигая вперед приоритеты, определенные в этом Коммюнике и рекомендациях докладов, подготовленных к данной Конференции министров, с тем чтобы в дальнейшем сделать возможной интеграцию результатов независимой оценки Болонского процесса.

В частности, Болонской рабочей группе поручается:

- *определить критерии/показатели, используемые для измерения и мониторинга мобильности, а также социального измерения в дополнение к сбору данных;*
- *исследовать, как можно достичь сбалансированной мобильности внутри Европейского пространства высшего образования) ЕПВО;*
- *провести мониторинг разработки механизмов транспарентности и доложить о результатах на Конференции министров 2012 года;*
- *создать сеть, оптимально использующую существующие структуры, для лучшей информации и продвижения Болонского процесса за пределы Европейского пространства высшего образования;*
- *вести дальнейшую проверку рекомендаций анализа национальных мероприятий по признанию» (Коммюнике Левен/Лувен-ла-Нев, п. 26).*

Настоящий рабочий план, согласованный на встречах Болонской рабочей группы в Стокгольме и Брюсселе, **открыт поправкам и дополнениям после Конференции министров 2010 года** с тем, чтобы учесть результаты независимой оценки, итоговый доклад 2010 года и любые новые ориентиры, которые будут даны министрами.

Цель рабочего плана состоит в том, чтобы составить перечень действий, которые нужно предпринять совместно на **Европейском уровне** ради достижения целей, выдвинутых для каждой приоритетной области. Эти общеевропейские мероприятия могут принимать различные формы:

РАБОЧИЕ ГРУППЫ:

– Чтобы избежать путаницы, с неизбежностью возникающей при использовании множества различных названий («рабочая группа», «группа по координации», «руководящая группа», «группа по мониторингу», «целевая группа» и т.д.), для всех видов групп, созданных VFUG с целью решения определенных задач внутри установленных временных рамок, будет использоваться единый термин «Болонская рабочая группа». Специфическое назначение и конкретные задачи каждой группы (например, координация, мониторинг, подготовка отчетности) обрисовываются в соответствующих ссылках.

– Рабочие группы, созданные VFUG, в принципе открыты для участия в них всех Болонских стран, Еврокомиссии и консультативных членов, но при этом не должны превышать разумных размеров. Поскольку группы работают от имени всей VFUG, их состав должен отражать многообразие VFUG и – более широко – Европейского пространства высшего образования. При необходимости группы могут также включать внешних экспертов.

– Чтобы сохранять общую связь с VFUG (чтобы обеспечивать целостность), рабочие группы должны регулярно докладывать VFUG о результатах своей работы. **Итоговые доклады/выводы за период 2009–2012 гг. должны быть представлены и обсуждены не позднее очередной встречи VFUG во второй половине 2011 года.**

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СЕТИ (NETWORKS):

– Сети предназначены для установления длительных периодов сотрудничества между большим числом партнеров (потенциально это все страны и организации, участвующие в Болонском процессе).

– В качестве предметных сетей они связывают экспертов определенного поля деятельности (например, студенческая поддержка или структуры квалификаций) из разных стран и организаций и позволяют им обмениваться информацией и примерами хорошей практики, оказывать помощь друг другу и по возможности разрабатывать новые направления.

СЕМИНАРЫ / КОНФЕРЕНЦИИ

– На ранних стадиях Болонского процесса центральной функцией болонских семинаров была выработка политики. В то время как международные семинары и конференции все еще могут играть важную роль в дальнейшей разработке политики, основное внимание в 2009–2012 годах должно быть уделено *информации* о Болонском процессе и *распространению* болонских реформ.

– Вместо ограниченного числа «официальных болонских семинаров» налицо открытый календарь мероприятий, поощряющий страны и организации проводить как можно больше учебных курсов, конференций и семинаров.

– Для того, чтобы отдельное мероприятие было включено в календарь событий, публикуемый на официальном болонском сайте, оно должно явно относиться к Болонскому процессу и должно быть организовано одной из стран или организаций, участвующих в Болонском процессе (или, по меньшей мере, получить ее поддержку). Кроме того, оно должно быть в принципе открыто для участия представителей всех болонских стран, что, однако, не исключает международных мероприятий, имеющих более узкий региональный характер.

– Приглашения, презентации, доклады/отчеты и выводы могут быть опубликованы на веб-сайте и переданы BFUG по просьбе организаторов.

ДИСКУССИИ НА ВСТРЕЧАХ BFUG

Встречи BFUG могут также использоваться для более подробного обсуждения конкретных вопросов. Делегаты могут внести свой вклад в такую дискуссию. Также могут быть приглашены для выступления с докладом внешние эксперты.

МЕРОПРИЯТИЯ ПО ВЗАИМНОМУ ОБУЧЕНИЮ

– Мероприятия по взаимному обучению, организуемые на Европейском пространстве высшего образования, помогают осуществлению и консолидации болонских реформ.

– Для этой цели страны и организации должны сообщить, в какой сфере они хотели бы получить поддержку и/или в каких областях знания они могут консультировать других. Отдельные члены Болонской рабочей группы также имеют возможность контактировать с другими ее членами или группой в целом по электронной почте, чтобы обмениваться опытом и учиться друг у друга.

– Последнее по месту, но не по значению: Болонская рабочая группа должна изыскивать возможности лучшего использования болонского веб-сайта, поощряя взаимное обучение, обмен знаниями, публикации для более широкой аудитории и т.д.

Этот перечень возможных мероприятий на общеевропейском уровне не претендует на завершенность, и Болонская рабочая группа активно поощряется к развитию дополнительных форм сотрудничества для продвижения различных приоритетных областей.

Учитывая, что **самая большая часть деятельности, требуемой для осуществления болонских реформ и продвижения вперед во всех приоритетных областях, должна осуществляться на национальном и межнациональном уровнях**, важной задачей Болонской рабочей группы (и рабочей группы «Отчетность о выполнении Болонского процесса», в частности) будет также нахождение способов получить хороший обзор того, что действительно происходит на национальном и институциональном уровнях.

МЕРОПРИЯТИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ РЕШЕНИЙ В ПРИОРИТЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ

Социальное измерение: равный доступ к получению образования

Мероприятия	Председатель / Организатор	Участники	Задачи
1	2	3	4
Рабочая группа по социальному измерению	Испания	Андорра, Бельгия / Фламандская община, Хорватия, Чешская Республика, Эстония, Франция, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Словения, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство / EJNI ²⁰ , Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Союз европейских студентов (ESU), Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE), Евростат, Евростудент.	См. ссылки в <i>Приложении 1</i> .
Мероприятия по взаимному обучению (семинары, курсы и т.д.)	Например, рабочая группа по социальному измерению		<ul style="list-style-type: none"> - Апробировать / распространять показатели, помогающие странам устанавливать их цели, поддающиеся измерению; - обмениваться хорошей практикой по поводу того, как увеличить участие в в/о недостаточно представленных групп.
Семинар по теме «Развитие социального измерения – критический анализ/оценка и будущие перспективы услуг студентам на ЕПВО» осенью 2010 года	Германия (Германская Национальная Ассоциация по делам студентов)		См. <i>Болонский вебсайт</i>

Образование в течение всей жизни

Мероприятия	Председатель / Организатор	Участники	Задачи
1	2	3	4
- «Признание предыдущего обучения – общие европейские принципы и обмен	Соединенное Королевство / Шотландия	Представители государственных ведомств по высшему образованию, Национальные агентства по обеспечению качества, вузы, Националь-	См. <i>Болонский вебсайт</i>

²⁰ Англия, Уэльс и Северная Ирландия (примечание псевдонима).

1	2	3	4
практикой», мероприятие от 17 февраля 2010, формирующее основу для развития сети RPL ²¹		ный студенческий орган, группы болонских экспертов из 46 ²² болонских стран.	
Рабочая группа по структурам квалификации	Совет Европы	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / французская община, Чешская Республика, Франция, Германия, Ирландия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Польша, Испания, Турция, Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, ESU, EUA, EURASHE	Дальнейшая координация на уровне ЕПВО и с использованием EQF-LLL ²³ , чтобы облегчить создание национальных структур квалификаций и их самосертификации относительно Рамочной Структуры Квалификаций ЕПВО к 2012 (п. 12) – подробнее см. ссылки в <i>Приложении 2</i>
Сеть корреспондентов NQF ²⁴	Совет Европы	Корреспонденты NQF из всех болонских стран	Обмен опытом в выработке структур национальных квалификаций и облегчение самосертификации NQF к 2012 г.
«Внедрение краткого цикла высшего образования в систему высшего образования», семинар в Будапеште 4–5 ноября 2010 года.	Бизнес-школа Будапешта (в сотрудничестве с министерством образования и культуры Венгрии и EURASHE)	Члены BFUG, представители министерств высшего образования, эксперты ЕНЕА-QF и EQF/NQF, вузы, студенты, представители организаций работодателей, национальные эксперты из 46 ²⁵ болонских стран.	См. болонский вебсайт
Семинар по теме «Качество и прозрачность как область взаимодействия между профессиональным образованием и обучением, высшим образованием и отдельными направлениями» в Брюгге 6 декабря 2010 года.	Фламандская община Бельгии		

²¹ RPL – Recognition of Prior Learning – признание предшествующего обучения.

²² 47 (примечание научного руководителя).

²³ EQF-LLL (European Qualifications Framework – Long Live Learning) – Структура европейских квалификаций для образования в течение жизни.

²⁴ NQF (National Qualifications Framework) – национальная структура квалификаций.

²⁵ 47 (примечание научного руководителя).

Трудоустраиваемость

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель/организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Рабочая группа по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса	См. ниже (сбор данных, с. 8)		

Двумя центральными рекомендациями рабочей группы 2007–2009 гг. по трудоустраиваемости были следующие: **повышение осведомленности** о Болонском процессе и значении степени первого цикла, а также **способствование более активному диалогу между вузами и работодателями**. В обоих случаях правительства играют важную роль, но главным образом на национальном уровне.

Студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Семинар по теме инновационного высшего образования / инновациям в высшем образовании в 2010 или 2011 годах	Фламандская община Бельгии		См. ниже
- Форум заинтересованных сторон в октябре 2010	ESU и EI (Education International)		- собрать образцы лучшей практики на европейском уровне; - обеспечить платформу для дискуссии о результатах совместного проекта EI и ESU под названием «Время для новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»

Образование, исследования и инновации

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Семинар по теме инновационного высшего образования / инноваций в высшем образовании в 2010 или 2011 годах	Фламандская община Бельгии		- Обратить внимание на приоритеты «Студенто-центрированного обучения» и «Образования, исследования, инноваций» в Коммюнике Левен/Лувен-ла-Нев. Влияние новых понятий (студентоцентрированное обучение, активное обучение, основанное на исследовании обучение, студенческие исследования, триада знаний ²⁶) на создание учебных программ и развитие персонала.

Международная/межнациональная открытость

²⁶ Имеется в виду взаимодействие между научными исследованиями, образованием и инновациями – ключевыми движущими силами общества, основанного на знании. (Примечание переводчика).

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель /организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Рабочая группа по Европейскому пространству высшего образования в глобальном контексте	Австрия (до июля 2010) Румыния (с июля 2010)	Армения, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / Французская община, Кипр, Франция, Германия, Ватикан, Венгрия, Норвегия, Словения, Испания, Соедин. Королевство,	Создать сеть оптимального использования существующих структур для лучшей информации по Болонскому процессу и продвижению его за рамки ЕПВО (пар. 26, п. 4). Подготовить Болонский форум 2010 года (пар. 16)
		Европейская Комиссия, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, UNESCO, ACA ²⁷ , сети ENIC-NARIC ²⁸ , IAU ²⁹	См. также ссылки в <i>Приложении 3</i>

Мобильность

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель /организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
Рабочая группа по мобильности	Германия	Армения, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / Французская община, Хорватия, Кипр, Финляндия, Франция, Грузия, Венгрия, Ирландия, Италия, Нидерланды, Россия, Сербия, Словения, Испания, «бывшая югославская Республика Македония», Соедин. Королевство, Европейская Комиссия, Деловая Европа, EI, ESU, EUA	См. ссылки в <i>Приложении 4</i>
- Семинар «От неустойчивой к устойчивой мобильности в ЕПВО – текущие проблемы и перспективы на будущее»	Германия (DAAD)		- Обеспечить количественный анализ устойчивых и неустойчивых потоков мобильности студентов и персонала внутри ЕПВО (включая регионы, типы мобильности и предметные области со значительной неустойчивостью) на основе уже существующих данных. - Исследовать причины неустойчивой мобильности (помехи)

²⁷ ACA – Academic Cooperation Association, Ассоциация академического сотрудничества.

²⁸ ENIC-NARIC – European Network of Information Centres, Европейская сеть информационных центров – National Academic Recognition Information Centres, Информационные центры по национальному академическому признанию.

²⁹ IAU – International Association of Universities, Международная ассоциация университетов. (Примечания переводчика)

1	2	3	4
			для устойчивой мобильности).
			<ul style="list-style-type: none"> - Представить национальные и институциональные инициативы (примеры хорошей практики), чтобы добиться более устойчивой мобильности. - Подготовить рекомендации по поводу того, как достичь более устойчивой мобильности в ЕПВО.
- Рабочая группа по признанию, состоящая из членов BFUG, представителей ENIC-NARIC и корреспондентов NQF	Латвия	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Бельгия/ Французская община, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Ватикан, Ирландия, Черногория, Нидерланды, Сербия, Соедин. Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, Совет Европы, ENQA, ESU, EUA, UNESCO.	<ul style="list-style-type: none"> - Проверить рекомендации анализа планов национальных действий по признанию (пар. 26, п.5) - Поощрять обмен между практиками и политиками <p>См. также ссылки в <i>Приложении 5</i></p>
- Сеть экспертов по студенческой поддержке в Европе (NESSIE ³⁰)	Сопредседательство Австрии, Дании и Ирландии	Все страны и организации, участвующие в Болонском процессе, приглашаются присоединиться.	<ul style="list-style-type: none"> - обмениваться информацией и - помочь друг другу в облегчении переносимости грантов и субсидий.

Сбор данных

Мероприятия	Председатель / организатор	Участники	Задачи
1	2	3	4
- Рабочая группа по представлению отчетности об осуществлении Болонского процесса	Латвия и Люксембург	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Чешская Республика, Финляндия, Франция, Германия, Черногория, Нидерланды, Норвегия, Словения, Испания, Швейцария, Турция, Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, Евростат,	<ul style="list-style-type: none"> - Определить показатели, используемые для измерения и мониторинга мобильности, а также социального измерения в соединении со сбором данных (пар. 26, п. 1). - Подготовить объединенный доклад (к 2012 году) по продвижению в части выполнения Болонского процесса, сочетая критический анализ с совместным сбором данных Евростатом и Евростудентом, в сотрудничестве с Евродайс / Eurydice. (пар. 27) – подробнее см. <i>Приложение 6</i>. - Чтобы оценить прогресс в осуществлении каждой из приоритет-

³⁰ Network of Experts on Student Support in Europe.

1	2	3	4
		Евростудент, Евродайс / Эвридика ³¹	<p>ных сфер, а также «старых» линий действия (напр., обеспечение качества и признание), критический анализ будет и далее совершенствоваться и сочетаться с совместными усилиями по сбору данных Евростата, Евростудента и Eurydice, которые (за исключением Евростудента) также охватывают все 46³² болонских стран. Цель – создать совместный, всесторонний отчет о выполнении Болонского процесса с точки зрения правительств. В дополнение к этому</p> <p>- EUA и ESU планируют продолжить отчет с точки зрения вузов и студентов.</p>

Многомерные инструменты прозрачности

Мероприятия	Председатель / организатор	Участники	Задачи
- Рабочая группа по механизмам прозрачности	Бельгия / Фламандская община	Армения, Австрия, Бельгия / французская община, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Италия, Мальта, Нидерланды, Испания, Швейцария, Соединенное Королевство / EJNI, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE.	- Отслеживать развитие механизмов прозрачности и доложить о результатах Конференции министров 2012 года (пар. 26, п. 3) См. также ссылки в Приложении 7.

Финансирование

Мероприятия	Председатель / Организатор	Участники	Задачи
Конференция осенью Eurydice 2011	Армения		

ДАЛЬНЕЙШИЕ ДЕЙСТВИЯ

Обеспечение качества

Мероприятия	Председатель / организатор	Участники	Задачи
1	2	3	4
Группа E4		ENQA, ESU, EUA, EURASHE.	- Продолжать сотрудничество по дальнейшему развитию европейского измерения обеспечения качества.

³¹ Eurydice (Эвридика) – Проект Еврокомиссии, информационная сеть по учреждениям системы высшего образования в Европе.

³² 47 (примечание научного руководителя).

1	2	3	4
			- Обеспечить, чтобы Европейский регистр по обеспечению качества оценивался внешним образом, учитывая точки зрения заинтересованных сторон (пар. 28).
Семинар по теме «Европейское измерение обеспечения качества»	Германия		См. <i>Болонский вебсайт</i>

Независимая оценка

Работа по независимой оценке Болонского процесса, начатая в предыдущем периоде, будет продолжаться до 2010 года.

- Встреча консультационной группы BFUG, Стокгольм, 29 сентября 2009 года.
- Семинар по валидации, Брюссель, 1 декабря 2009 года.
- Презентация итоговых результатов на Конференции министров, Будапешт, 11 марта 2010 года.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1: Компетенции / полномочия

Название рабочей группы Социальное измерение
Контактное лицо (Председатель) Рафаэль Бонет (rbonete@usal.es)/ Хосе-Гинес Мора (josegines@upv.es) – Испания
Состав Андорра, Бельгия/Фламандская община, Хорватия, Чешская Республика, Эстония, Франция, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Словения, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство/EWNI, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, Деловая Европа, ESU, EUA, EURASHE, Евростат, Евростудент.
Цель и/или результат (со ссылкой на параграф 9 в Левен/Лувенском Коммюнике) <ul style="list-style-type: none"> - Определить препятствия и то, как некоторые страны должны преодолеть эти препятствия и проанализировать хорошую практику, осуществляемую в некоторых странах ЕПВО, для достижения той цели, чтобы студенческий состав, получающий высшее образование на всех уровнях, отражал многообразие населения Европы. - Проанализировать действия, предпринятые в других частях образовательной системы ЕПВО, с целью повышения уровня равных прав/справедливости при получении высшего образования. - Исследовать национальные/региональные стратегии на правительственном уровне для расширения доступа к высшему образованию. - Выявить хорошую практику и национальный опыт в сфере выработки основных показателей, используемых для измерения и мониторинга соответствующих аспектов социального измерения в высшем образовании. - Подвергнуть анализу ответственность/обязанности высших учебных заведений, принимая в рассмотрение социальные перспективы (и, таким образом, перспективы трудоустройства) их выпускников. - Оценить возможность включения повышенной социальной ответственности вузов Европы (учитывая аспекты, связанные с инновациями, основанными на региональном и урбанистическом развитии Европы и социальных обязательствах) в понятие социального измерения. - Рассмотреть возможность создания Европейского наблюдательного пункта по социальному

измерению высшего образования (EOSDHE).
Ссылка на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев Параграфы 9, 21, 26).
Конкретные задачи <ul style="list-style-type: none"> - Выявление и описание хорошей практики по осуществлению социального измерения в высшем образовании на национальном и региональном уровнях. - Исследование мер, предпринятых в других частях образовательной системы ЕПВО, с целью увеличения уровня доступности высшего образования. - Накопление «лучших образцов» и национального опыта в определении основных показателей, используемых для измерения и мониторинга соответствующих аспектов социального измерения в высшем образовании. - Сбор информации об улучшении трудоустраиваемости благодаря хорошей практике высших учебных заведений. - Поощрение мероприятий по взаимному обучению (семинары, курсы и т.д.) - Обсуждение всех «за» и «против» выработки более широкого понятия социального измерения в ближайшем будущем.
Отчетность <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы или результаты онлайн-мероприятий будет доступно BFUG на защищенной части вебсайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны представляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p>
Расписание встреч <p>Большая часть работы выполняется онлайн, и только две встречи (одна 23 апреля 2010 года в Валенсии или Мадриде – это будет уточнено – и другая весной 2011 года) состоятся до Конференции министров в Бухаресте.</p>
Связь с другими линиями действия <p>Председатель рабочей группы будет участвовать во встречах рабочей группы по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса, чтобы увязать критический анализ и накопление данных.</p> <p>Сотрудничество с другими рабочими группами, в основном по мобильности, будет организовано в соответствующем контексте.</p>

Приложение 2: Компетенции/полномочия

Название рабочей группы Рабочая группа по структурам квалификаций
Контактное лицо (Руководитель) Сьюр Берган – Совет Европы (Sjur.BERGAN@coe.int)
Состав Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Бельгия /Французская община, Чешская Республика, Франция, Германия, Ирландия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Польша, Испания, Турция, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия. ESU, EUA, EURASHE.

<p>Цель и/или результат</p> <p>Продолжающаяся координация на уровне ЕПВО и с использованием EQF-LLL для облегчения создания национальных структур квалификаций и их самосертификации на фоне Рамочной структуры квалификаций для ЕПВО к 2012 году.</p>
<p>Ссылка на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев</p> <p>Параграф 12</p>
<p>Конкретные задачи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Рассматривать и давать рекомендации по конкретным политическим вопросам, связанным со структурами квалификации; 2) Поддерживать и развивать отношения с EQF-LLL, включая вклад в Консультационную группу EQF; 3) Организовать или стимулировать организацию болонских конференций и мероприятий по вопросам, связанным со структурами квалификаций; 4) Координировать требования о помощи, включая самосертификацию национальных структур на фоне Рамочной структуры квалификаций ЕПВО; 5) Развивать болонский вебсайт по структурам квалификаций (с дополнительной информацией, получаемой от национальных корреспондентов); 6) Содействовать подготовке встреч национальных корреспондентов по структурам квалификации.
<p>Отчетность</p> <p>Расписание встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части вебсайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Страсбург, 10 ноября 2009 года.</p> <p>Вторая встреча: Брюссель, 16 февраля 2010 года.</p> <p>Дальнейшие встречи будут оговорены особо.</p>
<p>Связь с другими линиями действия</p> <p>Признание (через руководителя рабочей группы, который является также членом рабочей группы по структурам квалификаций)</p> <p>Международная открытость</p> <p>Отчетность по осуществлению Болонского процесса</p>
<p>Дополнительные замечания</p>

Приложение 3: Компетенции/полномочия

<p>Название рабочей группы <i>Международная открытость:</i> Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте</p>
<p>Контактное лицо (Председатель) Барбара Вайтгрубер – Австрия (Barbara.weitgruber@bmvf.gv.at)</p>
<p>Состав Армения, Бельгия/Фламандская община, Бельгия / Французская община, Кипр, Франция, Германия, Ватикан, Венгрия, Норвегия, Словения, Испания, Соединенное Королевство, Европейская Комиссия, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, UNESCO, ACA, сети ENIC-NARIC, IAU.</p>
<p>Цель и/или результат</p> <ul style="list-style-type: none">- Продвигать рекомендации доклада «Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте: Доклад по общему состоянию дел на европейском, национальном и институциональном уровнях».- Поддерживать подготовку к Болонскому политическому форуму 2010 года.- Создать сеть, оптимально используя существующие структуры, для лучшей информации и продвижения/распространения Болонского процесса за рамки ЕПВО. <i>В случае необходимости мандат группы на период до 2012 будет приведен в соответствии с решениями, принятыми министрами в Будапеште и Вене в марте 2010 года.</i>
<p>Ссылка на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев Параграфы 16 и 26.</p>
<p>Конкретные задачи</p> <ul style="list-style-type: none">- Сотрудничать с болонским секретариатом в отношении дальнейшей разработки болонского вебсайта, рассчитанного на глобальную аудиторию.- Создать пул экспертов в странах ЕПВО, чтобы поддерживать болонский секретариат, облегчая согласование информационных визитов в страны, не входящие в ЕПВО, а также из этих стран;- Способствовать проведению первой сетевой встречи для улучшения информации по Болонскому процессу и продвижения его за рамки ЕПВО.- Поддержать болонский секретариат в проведении Круглого стола (с участием Европейской Комиссии и других основных деятелей высшего образования в Европе), с целью создания «дорожной карты» и определения возможностей и мероприятий для более активного продвижения высшего образования на европейском уровне.- Обеспечивать информацию о событиях политического диалога, касающегося Болонского процесса, который (диалог) осуществляется в разных структурах и на разных уровнях, через болонский вебсайт.- Содействовать принимающим странам Венгрии и Австрии в подготовке Второго болонского политического форума – как в организационных аспектах, так и в содержательных, – вовлекая страны, не входящие в ЕПВО, которые участвовали в Первом болонском политическом форуме, через электронную консультацию.
<p>Отчетность Расписание встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части вебсайта (через Болонский секретариат). <i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i> Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами</p>

свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.

Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011 года.

Расписание встреч

Первая встреча: Вена, 28 октября 2009 года.

Вторая встреча: Вена, 25 января 2010 года.

Третья встреча: Вена, 27 мая 2010 (подготовить подробный рабочий план на период 2010–2012 для встречи Болонской рабочей группы в августе 2010, учитывая результаты встречи министров в Будапеште/Вене).

Связь с другими линиями действия

Сотрудничество с рабочей группой «Отчетность по осуществлению Болонского процесса» будет организовано руководителями групп, чтобы соответствовать потребностям обеих групп.

Сотрудничество с другими элементами рабочей программы будет осуществляться по мере необходимости.

Дополнительные замечания

Приложение 4: Компетенции / полномочия

Название рабочей группы

Рабочая группа по мобильности

Контактное лицо (Руководитель)

Петер Грайслер – Германия (peter.greisler@bmbf.bund.de)

Состав

Армения, Бельгия/Фламандская община, Бельгия/Французская община, Хорватия, Кипр, Финляндия, Франция, Грузия, Венгрия, Ирландия, Италия, Нидерланды, Россия, Сербия, Словения, Испания, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство, Европейская Комиссия, Деловая Европа, EI, ESU, EUA.

Цель и/или результат

- внести свой вклад в дискуссии рабочей группы «Отчетность по осуществлению Болонского процесса», касающиеся разработки точного определения бенчмарка, упомянутого в Коммюнике Левен/Лувен-ла-Нев.
- Определить проблемы, связанные с балансом поступающих на обучение и оканчивающих обучение студентов, и выявить примеры хорошей практики.
- Оценить структурные, правовые, финансовые и иные помехи на пути мобильности студентов и персонала и выявить возможные действия министров и заинтересованных лиц с целью улучшения мобильности.
- Разработать стратегию мобильности в ЕПВО для рассмотрения ее министрами в 2012 году, основываясь на накоплении хорошей практики по мобильности, и с целью стимулирования дальнейших усилий в сфере мобильности.

Ссылка на Коммюнике Левен/Лувена-ла-Нев

Параграфы 18–21, 26.

Конкретные задачи

- Добавить в определение бенчмарка³³, что «в 2020 году по меньшей мере 20% выпускников вузов ЕПВО должны некоторый период обучения проходить за границей».

³³ Отметки уровня (примечание научного руководителя).

<ul style="list-style-type: none"> - Определить потребности улучшения и расширения сбора данных в отношении информации о причинах мобильности (учеба, работа, изучение языка и т.д.), продолжительности пребывания за границей, видов мобильности (свободное передвижение, запрограммированная мобильность, вертикальная мобильность, цикличная мобильность, мобильность, связанная с социально-экономическими условиями), и сообщить результаты рабочей группе по осуществлению Болонского процесса. - Собрать конкретные примеры разных видов барьеров на пути мобильности студентов и персонала (структурная, правовая, финансовая, иная) – возможно, в сотрудничестве с рабочими группами по социальному измерению и признанию. - Выявить примеры хорошей практики по преодолению барьеров мобильности и разработать рекомендации по действиям, которые следует предпринять на разных уровнях. - Идентифицировать причины неустойчивости мобильности и собрать примеры хорошей практики для содействия устойчивой мобильности. - Установить связь с соответствующими семинарами по мобильности, организованными в период 2009–2012 годов. - Создать стратегию мобильности для Европейского пространства высшего образования, основываясь на дискуссиях BFUG относительно возможных действий.
<p>Отчетность</p> <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Проект стратегии мобильности ЕПВО должен быть представлен на обсуждение BFUG не позднее второй половины 2011 года.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Берлин, 13 января 2010 (чтобы создать подробный рабочий план на период 2010–2012 и обсудить определение бенчмарка/уровня).</p>
<p>Связь с другими линиями действия</p> <p>Руководитель рабочей группы будет участвовать во встречах рабочей группы по отчетности в части осуществления Болонского процесса, чтобы учитывать критический анализ и новые данные.</p> <p>Сотрудничество с другими рабочими группами, в частности, с группами по социальному измерению, ЕПВО в глобальном контексте и признанию, будет организовано в соответствующем ключе.</p>
<p>Дополнительные замечания</p>

Приложение 5: Компетенции / полномочия

<p>Название рабочей группы</p> <p>Рабочая группа по признанию</p>
<p>Контактное лицо (руководитель)</p> <p>Андреас Раухваргерс – Латвия (andrejs.rauhvargers@lu.lv)</p>

<p>Состав</p> <p>Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Бельгия/Французская община, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Ватикан, Ирландия, Черногория, Нидерланды, Сербия, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, Совет Европы, ENQA, ESU, EUA, UNESCO.</p>
<p>Цель и/или результат</p> <p>Проверять выполнение рекомендаций исследования планов национальных действий по признанию с той точки зрения, чтобы сделать признание квалификаций и кредитов более согласованным на всем ЕПВО и улучшать признание в других частях мирового пространства.</p> <p>Выносить рекомендации по поводу того, как страны-члены, сети и BFUG могут определять политику осуществления рекомендаций по итогам исследования.</p>
<p>Ссылки на Коммюнике Левен/Лувена-ла-Нев</p> <p>Параграфы 26, 6, 11, 19, 22.</p>
<p>Конкретные задачи</p> <p>Проверка рекомендаций исследования планов национальных действий по признанию.</p> <p>Обосновывать рекомендации по соответствующим ролям и обязанностям государственных / публичных властей, отвечающих за общую политику высшего образования, высших учебных заведений, национальных информационных центров по признанию, а также других компетентных органов по признанию в выработке национальной политики с целью выполнения рекомендаций исследования.</p> <p>Предлагать меры, которые страны должны принимать во внимание при пересмотре своего законодательства по признанию, учитывая Коммюнике Левен/Лувена, а также политику и цели ЕПВО.</p> <p>Выяснять различия в критериях и процедурах признания в разных странах ЕПВО и выносить рекомендации с точки зрения обеспечения возможно более равного обращения с заявлениями по признанию в Европейском пространстве высшего образования, со ссылкой на академическое, юридическое и фактическое профессиональное признание.</p> <p>Исследовать возможные способы включения оценки качества внутренних процедур признания вузов во внутренние процедуры обеспечения качества, а также во внешнюю проверку качества вузов.</p> <p>Привлекать рабочую группу по структурам квалификаций к любому рассмотрению роли структур квалификаций при выполнении рекомендаций исследования.</p>
<p>Отчетность</p> <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011 года.</p>

Расписание встреч

Первая встреча: Брюссель, 16 февраля 2010 года.

Дорожная карта и расписание будут созданы на этой встрече.

Приложение 6: Компетенции/полномочия

Название рабочей группы <i>Рабочая группа по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса</i>
Контактное лицо (руководитель) Герман Донделингер – Люксембург (germain.dondelinger@mesr.etat.lu) Андреас Раухваргерс – Латвия (andrejs.rauhvargers@lu.lv)
Состав Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Чешская Республика, Финляндия, Франция, Германия, Черногория, Нидерланды, Норвегия, Словения, Испания, Швейцария, Турция, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, Евростат, Евростудент, Евродайс.
Цель и/или результаты Дальнейшее совершенствование основанной на наблюдении и критическом анализе методологии: <ul style="list-style-type: none">- обеспечить надежные сравнимые данные и оценить продвижение в направлении создания Европейского пространства высшего образования;- добиться прогресса в построении структурированной и стандартизированной системы мониторинга, содержащей показатели/критерии и качественный анализ- сделать возможными сравнения между странами и отслеживание изменений, происходящих с течением времени внутри стран и между странами;- подготовить общий доклад по осуществлению Болонского процесса к 2012 году, объединяя данные, собранные Евростатом/Евростудентом и Евродайсом.
Ссылки на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев Параграфы 18, 21, 26 и 27.
Конкретные задачи <ul style="list-style-type: none">- определить ключевые вопросы, которые следует охватить в отчете, и способ работы с ними (количественные показатели или качественный анализ);- определить критерии измерения прогресса;- идентифицировать требуемые данные;- подготовить бланки/анкеты для сбора информации от Болонских стран с точки зрения качественного анализа;- анализировать и контекстуализировать данные из разных источников;- выявить наиболее подходящие способы представления различных результатов: «светофор»³⁴, карты, графики, аналитический текст и т.д- помочь Евродаису/Эвридике в составлении общего отчета для утверждения VFUG перед Конференцией министров 2012 года.- выработать точное определение уровня мобильности в 20%.
Отчетность <i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для VFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).

³⁴ Вид исследования, ключевые показатели деятельности изображаются разными цветами, отсюда «светофор». Подробнее на http://www.ncl.ac.uk/governance/internal/assets/documents/M_005.pdf (примечание переводчика).

<p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможными хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Болонской рабочей группы. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Конкретное предложение по общей отчетности, включая показатели, будет передано Болонской рабочей группе на встрече в Альден Бисене 25–25 августа 2010 года.</p>
<p>Итоговый доклад будет представлен и обсужден на встрече BFUG в январе 2012 года.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Люксембург 4 ноября 2009 года. Вторая встреча: Люксембург, 21 января 2010 года.</p>
<p>Дополнительные замечания</p> <p>Дорожная карта и расписание до 2012 года, также определяющее разделение задач внутри группы, будет согласовано на встрече в январе 2010</p>

Приложение 7: Компетенции/ полномочия

<p>Название рабочей группы</p> <p>Механизмы прозрачности</p>
<p>Контактное лицо (Руководитель)</p> <p>Ноэль Феркройссе – Бельгия/Фламандская община (noel.vercruysse@ond.vlaanderen.be)</p>
<p>Состав</p> <p>Армения, Австрия, Бельгия/Французская община, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Италия, Мальта, Нидерланды, Испания, Швейцария, Соединенное Королевство / EWNI, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE.</p>
<p>Цель и результаты</p> <ul style="list-style-type: none"> - отслеживать и анализировать развитие инструментов и механизмов прозрачности, как целей и задач (информация, отчетность, качество), так и используемых показателей и критериев (ввод/процессы, выход/результаты); - подготовить доклад к Конференции министров в 2012.
<p>Ссылка на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев</p> <p>Параграф 26, п.3</p>
<p>Конкретные задачи</p>
<p>Отчетность</p> <p>Расписание встреч рабочей группы будет доступно BFUG.</p> <p>BFUG будет получать регулярные отчеты и свежие новости, а также рабочий план и проекты промежуточных отчетов для письменной консультации и комментариев.</p> <p>Итоговый отчет/выводы будут представлены и обсуждены не позднее второй половины 2011 года на встрече BFUG .</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Брюссель, 30 ноября 2009 года.</p> <p>К конференции министров 2012 года: 5 встреч; 2 из них – в 2010 году, 2 – в 2011 году и 1 в 2012 году.</p>

Связь с другими линиями действия

Есть ясное взаимодействие с Рабочей группой по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса, особенно в отношении сбора данных и определения показателей, используемых для мониторинга и измерения мобильности и социального измерения.

Дополнительные замечания

Коммюнике от 2009 Всемирной конференции по высшему образованию также упоминает необходимость большей информации, открытости и транспарентности в отношении различных миссий и действий отдельных институтов.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленный отчет продолжает предшествующие исследования формирующегося Европейского пространства высшего образования и содержит результаты мониторинга Болонского процесса за период, охватывающий конец 2009 г. - первое полугодие 2010 г. При проведении мониторингового исследования основных тенденций развития Болонского процесса авторы руководствовались концептуальными основами, разработанными руководителем проекта В.И. Байденко.

Мониторинг осуществлялся в режиме реального времени и тематически концентрировался на трех основных блоках массива собранной информационной базы:

- материалы, отражающие анализ итогов реализации Болонского процесса за 10 лет и формулирующие дальнейшие перспективы модернизации европейской высшей школы;
- документы по различным аспектам реализации национальных реформ системы высшего образования (в основном Германии), в частности, по проблемам дидактики компетентностного подхода как важнейшего феномена повышения качества высшего образования;
- План работы Болонской рабочей группы на 2009–2012 гг., в котором намечены важнейшие организационные мероприятия и формы деятельности на общеевропейском уровне по углублению болонских реформ.

В результате проведенных исследований была сформирована информационная база основных источников для мониторинга Болонского процесса. В материалах информационной базы сформулированы основные итоги первого десятилетия болонских преобразований, обозначены до сих пор не решенные и вновь назревшие проблемы, требующие решения в целях формирования Европейского пространства высшего образования. Особое внимание было уделено перспективным направлениям Болонского процесса в таких приоритетных областях, как

- Социальное измерение: равный доступ к получению образования и обеспечение успешного завершения обучения;
- Образование в течение всей жизни как важный аспект при выработке национальных структур национальных квалификаций;
- Трудоустраиваемость и активизация диалога между вузами и отраслями экономики;
- Студентоцентрированное обучение как новая парадигма в образовании;
- Усиление связи между образованием, исследованиями и инновациями;
- Достижение более устойчивой мобильности;

- Дальнейшее развитие многомерных инструментов прозрачности;
- Финансирование высшего образования.

На ближайшей период данные приоритетные направления останутся важнейшими объектами изучения всех задействованных в высшем образовании сторон на институциональном, национальном и международном уровнях.

Обобщение актуального информационного массива составляет основу для выработки рекомендаций органам управления высшим образованием и непосредственно академическому сообществу по ускорению процессов интеграции в Европейское пространство высшего образования с учетом позитивного опыта и выявленных трудностей в ходе реформирования высшей школы в Европе. Особое внимание должно быть уделено анализу перспектив развития российских вузов в целях усиления конкурентоспособности в глобальной «экономике знаний» и повышения роли социального измерения системы высшего образования.

Все поставленные в Задании на III этап (I полугодие 2010 г). исследовательские задачи были полностью выполнены. По своему охвату и содержанию проведенная аналитическая рефлексия соответствует параметрам, предъявляемым к научным работам в области образовательной компаративистики и современных тенденций развития высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION
Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson.
2. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. 12 March 2010.
3. Bologna Policy Forum Statement Vienna, March 12, 2010.
4. ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010.
5. EURASHE's 10 Commitments for the EHEA in 2020 – Visions & Strategies.
6. The Bologna Process Independent Assessment / The first decade of working on the european higher education area. Executive summary, overview and conclusions. Wien, 2010.
7. Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss. Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon.
8. Amerikanische Vorbilder für deutsche Hochschulreformen: Abkupfern führt in die Irre. Ulrich Schreiterer.
9. Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. In: «10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand» Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.
10. Zervakis P. Entwicklung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland. Thesenpapier. In: «10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand». Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.
11. Wildt J. Die Zukunft von Bologna – Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik. In: «10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand». Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.
12. BFUG Work Plan 2009–2012. Approved at the BFUG meeting in Brussels on 30 November 2009.