

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР  
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
Национального исследовательского технологического университета  
«Московский институт стали и сплавов»

---

*Научное издание*

**В.И. БАЙДЕНКО**

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА:  
2009—2010 годы**

= Аналитический доклад =

Москва — 2010

**УДК 378:001**  
**ББК 74.04**

**Байденко В.И.**

Основные тенденции развития Болонского процесса: 2009–2010 годы: Аналитический доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 90 с.

ISBN 978-5-7563-0413-8

Аналитический доклад подготовлен в рамках научного проекта «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» и охватывает его юбилейный этап 2009–2010 гг.

В докладе избирательно сфокусирована проблематика, относящаяся в основном к тем тенденциям, которые в той или иной мере можно отнести к становлению современной дидактики высшего образования в широком смысле слова.

Публикация рассчитана на академическую общественность, работников органов управления высшим образованием, студентов, аспирантов и докторантов, представителей ассоциаций и объединений работодателей, структур социального развития.

ISBN 978-5-7563-0413-8

УДК 378:001  
ББК 74.04

© В.И. Байденко, 2010

© Исследовательский центр  
проблем качества  
подготовки специалистов, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>1. ТЕНДЕНЦИИ К РАСШИРЕНИЮ И УГЛУБЛЕНИЮ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ</b> .....	10
1.1. Тенденция 1: Диверсификация высшего образования и создание европейских конвергирующих механизмов .....	10
1.2. Тенденция 2: Изменение парадигмы высшего образования: от преподавания к учению .....	13
1.2.1. Смена перспективы на учение .....	13
1.2.2. Студентоцентрированный подход: европейский взгляд .....	14
1.2.3. Новые аспекты дидактики высшего образования .....	15
1.2.4. Построение академических инфраструктур поддержки студентов .....	18
1.3. Тенденция 3: Перенос акцента со структурного характера реформ на совершенствование качества как ключевой задачи Болонского процесса .....	21
1.3.1. Высшее учебное заведение – главный носитель ответственности за качество образования .....	22
1.3.2. Формирование институциональной культуры качества .....	23
1.3.3. Формирование европейской архитектуры качества .....	24
1.3.4. Вовлечение студентов в системы обеспечения качества .....	27
1.3.5. Создание европейской системы внешней оценки агентств по обеспечению качества – EQAR .....	30
1.4. Тенденция 4: Развитие институционального, инновационного и креативного потенциалов через системы обеспечения качества .....	30
1.5. Тенденция 5: Освоение болонской структуры высшего образования .....	35
1.5.1. Расширение практики реализации бакалаврских программ .....	35
1.5.2. Развитие магистратуры на Европейском пространстве высшего образования .....	42
1.5.3. Становление европейского доктората как третьего уровня высшего образования .....	49
1.6. Тенденция 6: Появление новой интегративной характеристики выпускников – «трудоустраиваемости» .....	57
1.7. Тенденция 7: Новая философско-образовательная категория: «универсальные» («общекультурные», «переносимые», «трансверсальные», «общие», «надпредметные», «ключевые») компетенции (навыки) .....	60
1.8. Тенденция 8: Формирование новой методологии проектирования образовательных программ .....	66
1.8.1. Интегративный подход: «преподавание–учение–оценка» .....	66

1.8.2. Модуляризация .....	69
<b>2. МИРОВАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ .....</b>	<b>74</b>
2.1. Всемирная конференция по высшему образованию. Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества (Париж, 5–8 июля 2009 г.) .....	74
2.2. Болонские политические форумы: 2009 и 2010 годы. ....	79
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>84</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ .....</b>	<b>86</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ к АНАЛИТИЧЕСКОМУ ДОКЛАДУ: .....</b>	<b>87</b>
Приложение 1. Издания, осуществленные в Российской Федерации и Казахстане и отражающие мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг. ....	87
Приложение 2. Отчеты о научно-исследовательской работе, отражающие мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг. и размещенные на веб-сайтах .....	88
Приложение 3. Публикации в академических журналах и монографиях материалов, отражающих мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг. ....	88
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ .....</b>	<b>89</b>

## ВВЕДЕНИЕ

---

Болонский процесс переступил порог своего десятилетия. 2009 и 2010 годы были отмечены многочисленными презентациями результатов многообразных страновых и общеевропейских исследований тех реальных болонских реформ, которые развернулись в странах-участницах Болонского процесса. Его мониторинговое исследование, проводимое Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС» в рамках проекта № 5150, потребовало создания обширной информационной базы, о масштабности которой можно судить по приложениям 1 и 2.

Мы считали оправданным разместить в абрисе болонских преобразований, осуществляемых в 2009–2010 годах, материалы весьма значимого события – состоявшейся в июле 2009 года Всемирной конференции по высшему образованию: «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества». В своем месте (ниже) мы попытаемся сравнить тенденции в глобальном высшем образовании, с точки зрения проходящей на нынешнем историческом этапе академической революции, с основными тенденциями развития Болонского процесса. Легко будет видеть, что он представляет собой адекватный ответ на вызовы глобализации. Как говорится в

итоговых документах официального Болонского семинара «Болонья 2020: Раскрывая потенциал Европы – вклад в улучшение мира» (Гент, Бельгия, 18–20 июня 2008 г.), «Болонский процесс – это уникальный ответ Европы на глобальные проблемы. Развитие Европейского пространства высшего образования является вкладом в глобальное общественное благо» [I; 1,5; с. 66].

Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU) Э. Эгрон-Полак пишет: «... Болонский процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе. Политики и руководители вузов по всему миру восхищены масштабами, охватом и импульсом, который Болонский процесс приобрел всего лишь за десятилетие. Создается впечатление, что его единственные критики находятся в Европе». Далее она продолжает (увы, с такими настроениями нередко можно встретиться в России): «В Европе много тех, кто скептически оценивает достигнутый прогресс и влияние Болонского процесса на континенте. Они указывают на предстоящий долгий путь к поставленным целям и новые трудности, вызванные неравномерностью и своеобразием реализации Болонского процесса на местах. Одни утверждают, что вместо улучшения прозрачности Европейского пространства высшего образования Болонский процесс увеличил его многообразие, другие говорят об усложнении мобильности из-за новых болонских циклов степеней, третьи подчеркивают трудности согласования академических календарей, не говоря уже о переходе на студентоцентрированное обучение» [I; 1.5.1, с. 69]\*.

С подобными противоречивыми оценками можно встречаться постоянно. Скажем, в Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен / Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г.), можно прочесть: «... Болонский процесс стимулировал использование ... Европейской системы переноса и накопления кредитов для дальнейшего улучшения прозрачности и признания» [I; II; с. 169]. Однако на Болонском семинаре «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS» (Порту, Португалия, 19–20 июня 2008 г.), отмечалось, что кредитная система принята на бумаге, отсутствуют реальные реформы учебных программ и систем оцени-

---

\* Первая римская цифра указывает на источники, перечисленные в Приложениях 1 и 2. Следующие (через точку с запятой) арабские или римские цифры (буквенные индексы) обозначают порядковый номер помещенного материала. Третьи арабские цифры отсылают читателя в случаях цитирования к соответствующим страницам.

вания. Наблюдается недопонимание роли результатов обучения и их связи с кредитными системами. Остаются непреодолимыми отличия между странами, а иногда и внутри страны в том, как получается количественный показатель учебной нагрузки, и в том, как рассматриваются учебный год и каникулярное время (так называемый «академический календарь»). Налицо существуют различающиеся временные параметры академического часа (45 мин) и астрономического часа (60 мин). Сплошь и рядом можно встретить формальное представление прямой и неразрывной связи между национальными структурами квалификаций (NQF), структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA) и ECTS, как и того концептуально-методологического принципа, что результаты обучения являются основными строительными блоками пакета болонских образовательных реформ. Далекое не всегда ECTS интерпретируется как инструмент планирования необходимых реальных объемов учебной нагрузки студентов [1; 1.8; с. 93–101].

Даже беглый взгляд на десятилетие болонских реформ может вычленить следующие слабые места и противоречия в их проведении:

- неравномерный характер как в страновом разрезе, так и внутри стран, направлений подготовки (предметных областей);
- несистемный, нецелостный, некомплексный подход к осуществлению болонских преобразований (их выборочный характер);
- крайне медленные темпы разработки национальных квалификационных рамок, совместимых с QF-EHEA и Европейскими квалификационными рамками для образования в течение всей жизни (EQF-LLL);
- методологические серьезные просчеты в разработке бакалаврских и магистерских образовательных программ;
- формальное применение болонских инструментов признания, сравнимости, совместимости и сопоставимости;
- приоритет структурного подхода по сравнению с решением принципиальной ключевой проблемы – обеспечение академического качества на уровне высоких международных стандартов;
- недооценка роли трудоустраиваемости как интегрированного результата деятельности высших учебных заведений;
- неготовность профессорско-преподавательского состава к интенсивному дидактическому перевооружению с целью реализации студенто-

центрированного, результативного и компетентностного подходов.

И это – далеко не полный перечень проблемных полей «Болоньи». Но критическая рефлексия не должна не видеть главное: «С 1999 года 47 стран-участниц Европейской культурной конвенции проявили серьезную приверженность этой цели (построение Европейского пространства высшего образования – *В.Б.*) и добились значительных успехов в ее достижении», – именно такая взвешенная оценка дана в Будапештско-Венской декларации, принятой 12 марта 2010 года на юбилейной конференции министров, ответственных за высшее образование [VIII; 1.2, часть вторая].

Целями написания Аналитического доклада являются:

- отразить основные тенденции развития Болонского процесса, как они оформились накануне его второго десятилетия в аспекте прежде всего дидактической проблематики;
- показать близость ведущих тенденций развития высшего образования в глобальном измерении в том же тематическом ключе (на материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию [V; 1.1; 1.2];
- ознакомить с тенденциями в обеспечении качества высшего образования, как они представлены участниками четырех Европейских форумов по обеспечению качества (I форум – 23–25 ноября 2006 г., Мюнхен «Внедрение культуры качества в высшее образование»; II форум – 15–17 ноября 2007 г., Рим «Внедрение и использование обеспечения качества: стратегия и практика»; III форум – ноябрь 2008 г., Будапешт «Тенденции в обеспечении качества»; IV форум – 19–21 ноября 2009 г., Копенгаген «Креативность и многообразие: проблемы обеспечения качества после 2010 года») (см. соответственно IV и IX; 2.1–2.12).

Кроме того, мы предпримем попытку:

- раскрыть типичные недостатки новых европейских образовательных бакалаврских и магистерских программ и трудности, с которыми столкнулась высшая школа Европы при их проектировании и реализации;
- обозначить круг дидактических проблем, связанных с парадигмальным сдвигом в высшем образовании «болонского формата» – необходимостью освоения студентоцентрированного, результативного и компетентностного подходов;
- показать существенные черты формирующейся европейской модели докторской подготовки как третьего цикла QF-ЕНЕА;



- довести до сведения отечественных академических кругов и органов управления негативный и позитивный опыт проведения реальных болонских преобразований, руководствуясь тем, по нашему мнению, принципиальным соображением, что «болонские ошибки» европейских коллег способны стать для нас своеобразными уроками (особенно это касается различного рода методологических и методических сторон разработки образовательных программ).

Все выводы, суждения и оценки основываются на обильной информационной базе европейских и американских источников, содержащихся в приложениях 1 и 2.

Разумеется, работая над написанием Аналитического доклада, мы постоянно принимали в расчет болонские реформы в России (имели в виду их отечественный контекстуальный план) как те, которые пока сосредоточены на структурной стороне дела, так и их более зрелую будущую форму, требующую системного, комплексного и целостного их понимания и проведения.

## **1. ТЕНДЕНЦИИ К РАСШИРЕНИЮ И УГЛУБЛЕНИЮ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ**

---

### **1.1. Тенденция 1: Диверсификация высшего образования и создание европейских конвергирующих механизмов**

Диверсификация высшего образования, которая усложняет проведение болонский реформ и которая порождает массивную высшее образование и различающиеся стратегии его развития: формирование узкого слоя элитных исследовательских университетов мирового уровня или совершенствование каждой национальной системы высшего образования как целостной системы вузов различных миссий, типов, профилей, функций и ролей до уровня мирового класса (противопоставление элитных университетов и массовых высших учебных заведений) (См. переводы публикаций Э. Хазелькорн в IV; 4.2, с. 129–145; V; 1.4, с. 99–114).

Тенденция диверсификации систем высшего образования предполагает не только их разнообразие, но и их упорядоченное многообразие, достигаемое с помощью различных конвергирующих факторов, механизмов, общеевропейских (болонских) норм и инструментов.

При правильном (подчеркнем: надлежащем!) их использовании, едином понимании их сути и целей, для которых были разработаны, они способны

наращивать в национальных образовательных системах потенциал академического и профессионального признания, сравнимости, совместимости и сопоставимости. К этим конвергирующим инструментам относятся:

- Европейская система переноса и накопления кредитов – ECTS [I; 3.1];
- Приложение к диплому – Diploma Supplement (DS) [I; 3.2];
- Всеобъемлющая структура квалификации Европейского пространства высшего образования – QF-EHEA [III; 2.1; 2.2];
- Результаты обучения на языке компетенций (см. издание, подготовленное в рамках мониторингового процесса «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)»). Размещена на сайтах: <[www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)> и <<http://ntf.ru>>;
- Европейские стандарты и принципы обеспечения качества – ESG [I; 3.4, с. 232–272];
- Модульное построение образовательных программ [VIII; 3.1, с. 258–275].

Можно привести немало свидетельств из европейской практики неполного и формального понимания и применения упомянутых конвергирующих принципов, стандартов, инструментов. Так, авторы доклада Eurydice (Информационная сеть учреждений системы образования в Европе) и Eurydice – EACSEA (Агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре) «Высшее образование в Европе 2009 года: развитие Болонского процесса» констатируют: 1) введение ECTS не регламентировано на законодательном уровне в ряде стран-участниц; 2) с точки зрения реального воплощения в полном объеме в национальных системах высшего образования еще нужно пройти немалый путь, чтобы реализовать весь потенциал ECTS. «В большинстве случаев, – говорится в докладе, – результаты образования не являются широко принятыми и используемыми, в то время как умозрительная нагрузка студента – понятие неопределенное, с которым нелегко иметь дело. Таким образом, кредиты продолжают определяться по-разному на основе контактных часов или различных сочетаний, включая контактные часы и субъективно интерпретируемую учебную нагрузку студента» [VII; Б.1, с. 130]. Эксперты заключают: «Нужно осуществить поддержку и стимулирование высших учебных заведений, чтобы дать возможность ECTS быть должным образом воплощенной, базируясь на результатах обучения и учебной нагрузке студента. Новое руководство для пользователя ECTS и продолжающийся обмен

“хорошей практикой” среди вузов могут сыграть важную роль в дальнейшем развитии ECTS как мощного инструмента в Европейском пространстве высшего образования» [VII; Б.1, с. 130].

В этом же ключе авторы и оценивают состояние европейских дел в части внедрения Diploma Supplement (DS). Они делают вывод: «... в действительности практика введения Приложения осуществляется по-разному и ставит много вопросов» [VII; Б.1, с. 131]. Обязательства министров, ответственных за высшее образование, не выполняются и многие страны запаздывают. Даже среди тех стран, где выдача DS широко распространена, только ограниченный ряд их предпринял мониторинг, чтобы разобраться, как Приложение к диплому действительно используется вузами и работодателями. Результаты исследования отразили довольно разнообразную картину, причем наличие этого – по замыслу столь важного инструмента – зачастую ни для работодателей, ни для учебных заведений, ни для выпускников не приносит потенциальных выгод.

Анализируя состояние разработки национальных квалификационных рамок, эксперты напоминают, что создание структур национальных квалификаций представляет собой непростую задачу. Сложность этой работы недооценивается во многих странах и необходимы широкие консультации и публичные обсуждения, что обеспечит понимание структур и целей их создания (в рамках мониторингового исследования, проводимого в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», подготовлена книга «Европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» (см. III)). На специальном семинаре, посвященном квалификационным рамкам (Тбилисский государственный университет, 27–28 ноября 2008 года), подчеркивалось, что национальная структура квалификаций должна обладать следующими особенностями: 1) включать все существующие квалификации высшего образования в рамках данной системы (диалог между высшим и профессионально-техническим образованием: HE и VET); 2) содержать требования для поступления, а также условия / возможности для продвижения по системе; 3) использовать существующие инструменты прозрачности (ECTS; DS); 4) связываться с системой обеспечения качества – лучше, если национальная система обеспечения качества проверена на международном уровне; 5) выступать динамичным инструментом – простран-

ством для развития личности вместе с системой высшего образования [I; 1.15, с. 129].

В том, что касается результатов обучения, то болонский эксперт Соединенного Королевства Стивен Адам интерпретирует их как инструмент к методическому подходу, реализуемый в сочетании с другими реформами и который используется в течение определенного времени. Он говорит: «Потенциал и значение результатов обучения только начинают пониматься. Их внедрение должно способствовать коренной реформе существующих квалификаций и созданию новых, отвечающих требованиям XXI века. Можно утверждать, что основным конечным продуктом болонских реформ являются улучшенные квалификации на основе результатов обучения, а не только новые образовательные структуры. Очевидно, что для такой идущей “снизу–вверх” реформы необходимы кардинальные изменения на институциональном уровне, где ответственность за создание и поддержание квалификаций лежит на профессорско-преподавательском составе. Переход от проектирования, аттестации, мониторинга и выражения квалификаций с помощью традиционных методов на основе входных методов / содержания к использованию методов, базирующихся на выходных факторах / результатах, оказался *медленным и трудным* (курсив наш – В.Б.). Это не является неожиданным, но никак не упрощает решение задачи» [II; 6.7, с. 302].

Весьма проблемной выглядит и приверженность национальных систем обеспечения качества ESG. Только 9 стран, как полагает А. Раухваргерс (2009) в своих отчетах, явно упоминают контроль внутреннего обеспечения качества, связанного с ESG [IX; 2.3]. Наконец, следует принять во внимание, что *модуляризация выступает организационным принципом*, при котором становится возможным перспективное изменение обучения [VIII; 3.1, с. 255].

## **1.2. ТЕНДЕНЦИЯ 2: ИЗМЕНЕНИЕ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:**

### **ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К УЧЕНИЮ**

#### **1.2.1. Смена перспективы на учение**

***Изменение парадигмы высшего образования: от преподавания к уче-нию.*** Собственно это и означает освоение студентоцентрированного, результа-ториентированного и компетентностного подходов. С точки зрения дидактики высшей школы речь идет о фундаментальной корректировке курса. Это, по мнению Й. Вильдта, предусматривает смену перспективы на учение, то есть:

- центрирование на студенте;
- изменение роли преподавателя – от центрирования на нем к инструк-тированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию;
- ориентация 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 [VIII; 3.1, с. 264–265].

Это изменение перспективы выходит за рамки косметического повыше-ния квалификации ППС, его частичных и краткосрочно-ситуативных приспособлений.

### ***1.2.2. Студентоцентрированный подход: европейский взгляд***

В докладе, подготовленном по проекту EUA (Trends 2010), термин «сту-дентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле сло-ва и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие характеристики, позволяющие объединить те из-менения, которые произошли в ряде европейских вузов 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 от-ношения между преподавателем и учащимся, когда преподаватель становится наставником, ответственность за обучение является общей и обучение выступает предметом договоренности;
- используется индивидуальный подход к учащимся с учетом их проис-хождения, 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;
- студент участвует в определении того, что изучается;
- студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не 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, по преимуществу, 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 [VIII; 1.1, с. 83–84].

### **1.2.3. Новые аспекты дидактики высшего образования**

*Во-первых*, не следует понимать дело так, что методы, центрированные на студенте, находятся в непреодолимом противоречии с традиционной «методической палитрой». Обе методические стратегии не обязательно исключают друг друга, а сам образовательный процесс реализуется где-то вдоль этого континуума. Смена роли преподавателя не означает уменьшения его значимости. Главное здесь состоит в том, что студент в психолого-педагогическом смысле не выступает получателем образовательных услуг или рыночным клиентом на образовательном рынке, но становится активным участником, со-творцом, разделяющим ответственность за результаты обучения.

Это новая философско-образовательная категория, *во-вторых*, «в дидактическом отношении означает фундаментальное изменение парадигмальной перспективы» (Й. Вильдт). То есть, когда *преподавание обдумывается, исходя из учения*.

*В-третьих*, студентоцентрированное обучение, которое ... предпочтительно выбирает все большее число вузов, актуализирует применение модулей как *нового формата структурной организации образовательного про-*

цесса (заметим, что модуляризация не вписывается в традиционные университетские формы занятий).

Приведем несколько мнений современных авторитетных исследователей относительно сдвигов в дидактике высшего образования, вызываемых студентоцентрированным, компетентностным и результаториентированным подходами.

*Й. Вильдт:* «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, множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения» [VIII; 3.3, с. 285].

В другом месте со ссылкой на Kember / Kwan (2000) *Й. Вильдт* скажет: «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 студента (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 подобной точкой зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением ... углубленного подхода (deeper approach) и проявлением внутренней мотивации или продолжительным интересом» [VIII; 3.3, с. 288].

*М. Люссо:* «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования. Надо идти на риск определения компетенций, которые мы, преподаватели, имеем сами и которые мы хотим передать, чтобы траектория прохождения учебы имела смысл. Эти изменения наталкиваются на университетские традиции, которые заключаются в том, чтобы говорить в сильно кодированных формах научного обмена и не говорить о том, что именно делается. Коллективный труд часто



сводится к объединению индивидуумов, каждый из которых делает только то, что хочет, вместо того, чтобы основываться на взаимной критике практической деятельности и совместного построения траекторий прохождения обучения, продвижения и программирования. *В конце концов университетам следует вести студентов к проблемной самостоятельности. Так как успешный педагог – это тот педагог, который становится ненужным»* (курсив наш – В.Б.) [II; 6.3, с. 231].

*М. Роменвиль: «Переход университета к компетентностному подходу порождает три прорыва в способе понимания образования* (курсив наш – В.Б.):

- от преподавателей требуется определить свои цели;
- эти цели должны формулироваться в терминах знаний, которые *должен* приобрести студент, в то время как университетские траектории обучения в целом задуманы согласно внутренней логики содержания дисциплины;
- эти цели должны выражаться в терминах приобретения компетенций, т.е. исходя из средств / способов для действия и мышления в мире, которым, как считается, студент должен управлять по выходе из системы образования. Это еще более ново, так как традиционно университетское образование было теоретическим, а применение и мобилизация знаний и реальности рассматривались как дополнение» [II; 6.4, с. 234].

*У. Вельберс: «И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая, как считал В. 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 учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в “новом понимании обучения, прежде всего умения по-новому осмыслить науку”»* (Welbers, 1998, S. 20). Вагг и Тагг используют другую более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля «Высшее образование». Это сдвиг, меняющий все» [VIII; 3.1, с. 266].

*В-четвертых*, студентоцентрированное обучение и компетентностный подход предполагают методическую «перезагрузку» профессорско-преподавательского состава, освоение новых методов и организационных форм образовательного процесса. Назовем некоторые из них: обучение в малых группах (Small Group Learning – SGL); проблемное обучение (Problem Based Learning – PBL) с его многочисленными вариантами типа: феноменологическое обучение (PhBL), проектное обучение (Project Organized Learning – POL), обучение, ориентированное на практику (Practice Oriented Learning – PrOL), студентоцентрированное обучение (Self-Directed Learning – S-DL); форма групповой работы «групповой пазл» (Gruppenpuzzle); смешанное обучение (Blended Learning) как смешение различных учебных сред для более эффективного преподавания и учения.

В «Trends 2010» можно встретить суждения о том, «что изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания ... 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 изменение студенческого контингента, прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования;
- академический персонал ... 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;
- наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов» [VIII; 1.1, с. 108–109].

#### **1.2.4. Построение академических инфраструктур поддержки студентов**

Следует гарантировать поддержку студентов для овладения ими *навыками учения*, так как в противном случае студентоцентрированный подход вызовет отторжение и у них, и у преподавателей.

Необходимо создавать развитые *системы поддержки студентов* в целях интенсивного накопления ими студенческого опыта и завершения обучения в соответствии с принятыми стандартами.

Проиллюстрируем двумя примерами хорошей практики: Высшего технического института – IST (Португалия) и Университета Манчестера (Соединенное Королевство).

*Первый:* В IST разработана и реализуется специальная тьюторская программа, целью которой является поощрение и поддержка интеграции студентов в академическую жизнь. Заметим, в IST тьютор-преподаватель призван давать консультации персонально в группе студентов по программам первых двух лет обучения, побуждая студентов развивать их интеллектуальные, эмоциональные качества и навыки межличностного общения. Тьюторы обязаны:

- оказывать помощь начинающим студентам в переходный период от средней школы в высшее учебное заведение;
- обеспечивать студентов поддержкой по проблемам их обучения в Высшем техническом институте;
- развивать их академические способности;
- своевременно выявлять ситуации, связанные с трудностями в учебе;
- вносить вклад в улучшение качества преподавания в IST;
- поддерживать мероприятия, связанные с различными образовательными дисциплинами.

Вот способы, которыми тьюторская программа реализуется:

- организация встреч на конкретных курсах для студентов-первокурсников;
- издание студенческих блокнотов с предложениями, касающимися учебных навыков, управления временем и планирования, включая стимулирующие и мотивирующие ссылки / цитаты успешных бывших студентов IST;
- проведение семинаров для студентов первого года обучения по «управлению временем и борьбе со стрессом» в командной работе (эти полуторачасовые семинары организуются в первые недели пребывания студентов в вузе);

- подготовка семинаров для студентов, определяемых их тьюторами как имеющие неудовлетворительные или отличные академические успехи (семинары проводятся на протяжении четырех недель и называются «Как избежать отсева» и «От хорошего к превосходному», соответственно);
- проведение семинаров для преподавателей / тьюторов либо с целью повышения их знаний по структуре и методологии образовательной программы, либо для формирования у них навыков коучинга («Краткий курс коучинга»);
- выпуск «Домашней странички» тьюторской программы и регулярное размещение полезной информации для тьюторов и студентов, включая «Записную книжку тьютора» виртуальную коллекцию брошюр / проспектов для студентов;
- организация через компьютер и компьютерную сеть специального «Рабочего листка-ведомости», где тьюторы найдут подробные сведения об академической успеваемости их подопечных;
- проведение регулярных встреч с координаторами курса, тьюторами и студентами и иногда, в случае необходимости, с группами студентов и их тьюторами [V; 2.3, с. 204].

*Второй:* в Университете Манчестера реализуется программа под названием «Студенты как партнеры», которая направлена на обеспечение их учебной деятельности, поощрение в них целостного подхода к своему обучению и развитию, сосредотачиваясь на коллективном студенческом опыте. При этом должны быть задействованы не только возможности собственно образовательного процесса, но и те, которые заключены помимо, вне его, в так называемом «co-curricular learning opportunities». Эта программа призвана:

- вовлекать студентов в «партнерскую деятельность» для оказания помощи другим – коллегам по обучению;
- развивать и поддерживать самостоятельность в обучении;
- привлекать студентов к улучшению и развитию образовательных программ (curriculum feedback).

Несомненный интерес представляет двукрылый характер программы «Студенты как партнеры», который реализован в двух схемах поддержки друг друга: «Наставничество равных» (Peer mentoring) и PASS – «Помощь в обучении от коллег по обучению» (Peer Assisted Study Scheme). Далее мы прибегнем к цитате: «Peer mentoring – это неформальная сеть социальной поддержки студентов, которая облегчает общую ориентацию и социализацию

новичков в первые недели первого года обучения ... PASS имеет место там, где студенты старших курсов помогают группам студентов-младшекурсников рефлексировать по поводу их учебы и разрабатывать стратегии обучения и познания» [V; 2.3, с. 215].

Обе схемы связаны с какой-нибудь учебной дисциплиной и осуществляются студентами, несущими ответственность за их реализацию. При этом они имеют доступ к общеуниверситетскому и факультетскому ППС в целях руководства, оценки и распространения.

Несомненно, что подобная практика поддержки в наибольшей мере приближена к самим студентам, так как их проблемы и потребности наиболее адекватно идентифицируются теми, кто вовлечен контекстуально в ситуацию. Это касается и оказания помощи студентам-первокурсникам в части проведения совместной рефлексии и исследовательских дискуссий; и содействия расширению учебного студенческого опыта и личному развитию; и улучшения академической успеваемости, а также повышения качества общего овладения учебным материалом; и налаживания дополнительного механизма коммуникации и обратной связи между преподавательским составом и студентами. Таким образом, в схеме PASS достигается расширение возможностей через оказание помощи друг другу, происходит обучение студентов-лидеров по вопросам облегчения учебных занятий для младшекурсников на основе добровольной дружеской помощи, ускоряется и оптимизируется адаптация новичков, совершенствуются их учебные навыки, углубляется понимание содержания образовательной программы, ее направленность на определенные профессиональные и универсальные (так называемые «переносимые») навыки / компетенции [V; 2.3, с. 214–217].

### **1.3. ТЕНДЕНЦИЯ 3: ПЕРЕНОС АКЦЕНТА**

#### **СО СТРУКТУРНОГО ХАРАКТЕРА РЕФОРМ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА КАК КЛЮЧЕВОЙ ЗАДАЧИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

Эта тенденция имеет ряд составляющих подтенденций, раскрывающих ее сущность и векторы обновления: 1) усиление институциональной ответственности за обеспечение качества; 2) формирование внутривузовской куль-

туры качества; 3) принятие болонской методологии обеспечения качества (ESG); 4) возрастание роли студентов в создаваемых в высших учебных заведениях внутренних системах обеспечения качества; 5) создание приемлемой системы внешней экспертизы для национальных органов и агентств по обеспечению качества в целях повышения надежности их деятельности и усиления европейского кредита доверия (EQAR).

### **1.3.1. Высшее учебное заведение – главный носитель ответственности за качество образования**

Еще в 2003 г. на Берлинской конференции министров, ответственных за высшее образование, было принято Коммюнике, в котором записано: «Качество образования признается центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования. Министры принимают на себя обязательство (заметим, что данное Коммюнике подписывалось российским министром – В.Б.) поддержать дальнейшее развитие системы обеспечения качества на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования. Министры также согласны с тем, что в соответствии с принципом институциональной автономии, основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества» [IV; 1.1, с. 46].

Можно утверждать, что к десятилетнему юбилею «Болоньи» в Европейском пространстве высшего образования утвердилась европейская система обеспечения качества. Она базируется на четырех фундаментальных принципах: главная роль вузов в управлении и контроле своего качества, участие студентов во внешних и внутренних процессах обеспечения качества, политическая независимость органов и агентств по обеспечению качества, многообразие национальных процедур обеспечения качества.

В настоящее время большинство европейских вузов разработали амбициозные стратегии и концепции улучшения образовательного процесса и совершенствования качества, часто довольно сходные. Но, понятно, есть в них и различия, которые могут быть приписаны контекстуальным факторам. Здесь, между прочим, важно помнить, что само понятие качества, строго го-

вора, не имеет однозначного определения. Нередко качество интерпретируется как динамичное, мультиперспективное и мультиразмерное явление (понятие) [IV; 2.2, с. 55]. Ответственность вузов за качество предоставляемого ими образования делает необходимым разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и объективно (справедливо). Карин Фишер-Блум, исполнительный директор Консорциума университетов Северной Германии, высказывается в том духе, что акцент на внешних процедурах качества выливается в «показушность» [IV; 2.2, с. 55]. Поэтому акцент смещается на высшее учебное заведение.

### **1.3.2. Формирование институциональной культуры качества**

Но эта институциональная ответственность и порождает *новый тип обеспечения качества: внутреннюю культуру качества*. «... Вызов, как его видят австрийские эксперты О. Веттори, М. Люгер и М. Кнассмюллер в статье “Культура качества – практика институтов”, который должен принять университетский менеджмент, состоит в том, чтобы создать установку, ведущую к росту внутренней культуры качества, а не в том, чтобы “управлять” культурой. Эта задача усугубляется тем фактом, что решение всегда зависит от понимания качества, а оно бывает разным». И далее они продолжают: «... Важно ориентироваться на внутреннюю гетерогенность значений и действий, обращаясь к различным сферам, не теряя из виду связность и последовательность решений, стратегию в целом» [IV; 2.3, с. 65].

В чем состоит суть подхода к культуре качества, возникновение которого связывается с Европейской ассоциацией университетов (EUA). Его своеобразие, в отличие от традиционных стратегий обеспечения качества, заключается в том, что в его концепции приоритет отдается развитию и ценностным аспектам. Традиционные подходы отмечены технократическим уклоном. С точки зрения культуры качества последнее не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения. Как пишут авторы, «... оно включает в себя также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (т.е. с учетом субкультур соответствующих академических подразделений)» [IV; 2.3, с. 66].

Культура качества предполагает вовлечение множества внутренних и внешних партнеров. Она не спускается сверху, что, однако, не исключает

необходимость сильного начала на стадии запуска процесса. Измерение качества и контроль качества не играют в подходе EUA роль ключевых процедур. Они, безусловно, важные элементы, но сами по себе не становятся гарантами качества. Они сами нуждаются в том, чтобы быть инкорпорированными в какие-то более общие структуры, которые ориентированы на цели организации и сосредоточены на вопросах длительного совершенствования.

Можно видеть, что в подходе EUA выделяются два компонента – качество и культура. В цитируемой статье неоднократно обращается внимание на то, что «... качество может быть понято как конструкт с множеством измерений, которые должны быть контекстуализированы, то есть любое представление о качестве имеет всегда конкретный смысл. Как таковое, качество (и каждое понимание качества) уже воплощено в нескольких контекстах, среди которых культура организации – одно из важнейших. С нашей точки зрения культура не является чем-то фиксированным и устойчивым, но должна рассматриваться как результат множества взаимодействий, всех участников этих взаимодействий» [IV; 2.3, с. 66].

Принятие подхода культуры качества может быть основано на двух стратегических решениях. Во-первых, необходимо дать полномочия всем участникам группы, которые заняты преподаванием (ориентация на партнеров), и предоставить им возможность разрабатывать собственные цели, предпринимать инициативы и измерять качество. Но эта мера свободы задается внутри общих рамок и миссии высшего учебного заведения. Во-вторых, нужно быть уверенным, что участники хотят и могут поддерживать подобное стремление. Следовательно, на всех сотрудников вуза возлагается ответственность за дела организации.

### **1.3.3. Формирование европейской архитектуры качества**

В Левенском коммюнике (2009 г.) (п. 5) утверждается, что «*высшее образование модернизируется путем* перехода на трехцикловую структуру, которая предусматривает в рамках национальных контекстов возможность промежуточных квалификаций, связанных с первым циклом, и *принятие Европейских стандартов и принципов обеспечения качества*» (курсив наш – В.Б.) [I; II; с. 168].

За десятилетие Болонского процесса *сложилась европейская структура качества*. Ее основными несущими конструкциями стали:



- 2005 г.: Европейские стандарты и принципы для обеспечения качества (ESG);
- 2008 г.: Европейский регистр агентств по обеспечению качества (EQAR), задачи которого состоят в том, чтобы вести в Интернете список надежных учреждений, прошедших оценку на основе ESG; EQAR первая структура, появившаяся в результате Болонского процесса (<http://www.eqar.eu/>);
- европейские объединения – ENQA (Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании), EUA (Европейская ассоциация университетов), ESU (Европейский союз студентов), EURASHE (Европейская ассоциация учреждений высшего образования);
- предметные ассоциации и различные сети высших учебных заведений, солидарно участвующие как в развитии общеевропейской системы качества, так и в информировании своих членов (см. материалы четырех ежегодных европейских форумов по обеспечению качества о необходимости создания надежных и эффективных внутренних и внешних процессов обеспечения качества);
- европейские оценочные инструменты для отдельных направлений подготовки, например, в области химии, инженерии, изобразительного искусства и музыки, и оценочные программы, разработанные Европейской ассоциацией учреждений ветеринарного образования;
- программы оценки вузов EUA;
- система совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EFMD-EQUIS).

Вернемся к ESG. За несколько лет их существования около 30 стран пересмотрели свои национальные системы обеспечения качества в соответствии с:

- 1) принципами организации внутренних систем обеспечения качества образования;
- 2) принципами организации внешней оценки обеспечения качества;
- 3) принципами организации и работы по внешней оценке качества образования.

Мы снова прибегнем к пространному изложению по двум причинам: во-первых, развернуть панораму ESG как *новой философии обеспечения качества* и, во-вторых, отразить системный и нормативный характер самого текста.

Итак, *внутренняя система* обеспечения качества включает в себя:

- *политику и процедуры обеспечения качества* (вузы должны их разработать для обеспечения качества и стандартов своих образовательных программ и сертификатов / квалификаций, а также выразить свою приверженность развитию институциональной культуры качества, разра-

- ботать стратегию повышения качества, в которой должна быть отведена роль студентам и другим ключевым участникам);
- *утверждение, мониторинг и периодический пересмотр образовательных программ* (учебные заведения должны разработать формальные механизмы для утверждения, периодического пересмотра программ и их мониторинга и сертификации);
  - *оценку студентов* (студенты должны оцениваться с использованием опубликованных критериев, правил и процедур, которые неуклонно соблюдаются);
  - *обеспечение качества ППС* (высшие учебные заведения призваны разработать способы и критерии оценки компетентности преподавателей, которые должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку);
  - *материальное обеспечение учебного процесса и поддержка студентов* (вузы обязаны обеспечивать ресурсы, необходимые для обучения студентов, адекватные для каждой предлагаемой программы);
  - *систему информации* (учебные заведения должны обеспечить сбор, анализ и использование соответствующей информации для эффективного управления образовательными программами и другими видами деятельности);
  - *публичную информацию* (вузы должны регулярно публиковать свежую, беспристрастную и объективную информацию в отношении как количества, так и качества образовательных программ и сертификатов, которые они предлагают).

*Внешняя оценка* обеспечения качества предусматривает:

- *использование процедур внешнего обеспечения качества* (процедуры внешней гарантии качества (оценка) должны учитывать эффективность процессов внутреннего обеспечения качества);
- *разработку процессов внешней гарантии качества* (цели и задачи процессов обеспечения качества должны быть определены всеми ответственными сторонами (в том числе высшими учебными заведениями) до того, как будут разработаны сами процессы и опубликованы с описанием процедур, подлежащих использованию);
- *критерии принятия решений* (любые официальные решения, принимаемые на основе результатов внешней оценки качества, должны основываться на явных опубликованных критериях, применяемых постоянно);
- *процессы, соответствующие целям* (все процессы внешней оценки обеспечения качества должны быть разработаны так, чтобы соответствовать поставленным целям и задачам);

- *отчетность* (отчеты должны быть опубликованы и изложены понятно и доступным языком для читательской аудитории, к которой они обращены, любые решения, рекомендации или положительные заключения, содержащиеся в отчете, должны быть доступны для читателя);
- *установленные процедуры, процедуры для исполнения решений* (процессы обеспечения качества, содержащие рекомендации действий или требующие последующего планирования действий, должны заранее указывать определенные процедуры, которые соблюдались бы неуклонно);
- *периодическую отчетность* (внешняя оценка обеспечения качества учебных заведений и/или образовательных программ должна проводиться систематически. Продолжительность цикла и процедуры проверки должны быть заведомо установлены и доведены до сведения);
- *широкий диапазон* (аккредитационные агентства обязаны время от времени публиковать отчеты, описывающие основные выводы проверок, оценок, анализов и т.д.).

Стандарты и принципы для *внешних агентств* обеспечения качества описывают:

- *использование внешних процедур качества* высшего образования (внешняя оценка качества работы аккредитационных агентств должны учитывать наличие и эффективность процессов внешнего обеспечения качества (внешней оценки));
- *официальный статус* (агентства должны быть официально признаны компетентными органами на Европейском пространстве высшего образования, как агентства, отвечающие за внешнюю оценку качества, и должны иметь установленную правовую базу; они должны соответствовать всем требованиям законодательной юрисдикции, в рамках которой они действуют);
- *мероприятия* (агентства должны регулярно осуществлять действия по внешней оценке качества как на институциональном, так и на программном уровнях);
- *ресурсы* (агентства должны обладать адекватными и пропорциональными человеческими и финансовыми ресурсами для эффективной организации и проведения процессов внешней оценки);
- *формулировка миссии* (агентства должны иметь ясные и четко выраженные цели и задачи своей деятельности, формулировка которых доступна общественности);
- *независимость* (агентства должны нести автономную ответственность за свои действия и выводы, заключения, рекомендации, содержащиеся в отчете, на которые могут влиять третьи стороны);

- *критерии и процессы внешнего обеспечения качества, используемые агентствами* (они должны быть определены заранее и доступны широкой общественности);
- *процедуры отчетности* (в основе которых лежат процедуры самоотчетности).

#### **1.3.4. Вовлечение студентов в системы обеспечения качества**

В Европейских стандартах и принципах обеспечения качества неизменным условием позитивной практики названо *вовлечение студентов*. В своей Пражской декларации (2009 г.) Европейский союз студентов сделал соответствующее поручение министрам, ответственным за высшее образование: уделять больше внимания «превращению студентов в равноправных партнеров во всех процессах обеспечения качества, включая планирование и управление внутренними системами обеспечения качества и агентства» [I; 4.1, с. 289].

Вовлечение студентов в системы обеспечения качества как полноправных партнеров составляет одну из десяти основных линий действий Болонского процесса, ведущую к активизации роли студенчества в осуществлении болонских реформ.

Участие студентов в обеспечении качества может быть организовано в двух формах: в налаживании внутривузовской «обратной связи» – оценивание преподавателей и в привлечении их в составы экспертных групп для проведения аккредитаций высших учебных заведений. Обе практики становятся все более распространенными.

При студенческой оценке могут возникнуть определенные проблемы, например, в вузах с организационно-методическим типом индивидуального обучения (вузы искусства, в известном смысле научное руководство в магистратуре, аспирантуре и консультирование в докторантуре и др.), т.е. в случаях характерного эксклюзивного контекста. В подобном формате «мастер-подмастерье» (apprenticeship) студенческая оценка не воспринимается как нечто естественное. В традициях «apprenticeship» главенствует потребность в профессиональном доверии и авторитете учителя, тесные социально-психологические связи с их повышенной чувствительностью и ранимостью. В этом плане анонимный характер опроса, выясняющий оценку учеником своего учителя, т.е. сам тип коммуникации вызывает негативные отторгающие чувства как неэтичный (проф. М.М. Ханкен: IV; 4.4, с. 158–166). Словом,

можно констатировать, что оценочные исследования «преподаватель глазами студентов» в любых случаях требуют весьма деликатного их проведения с грамотным применением социологических методик и инструментария и основных положений институциональной теории.

Заслуживает также внимания вторая форма вовлечения студенчества в системы обеспечения качества – подготовка студентов как экспертов по внешнему обеспечению качества (К. Шнейдерберг, М.Р. Кун: IV; 4.7, с. 190–199). Это многообещающее начало положено Органом по аккредитации и обеспечению качества Швейцарских университетов (ОАК) и Национальным союзом студентов Швейцарии (VSS–UNES–USV). Обе стороны уникальной инициативы исходили из того, что отсутствие студентов как партнеров, является главным слабым местом в осуществлении болонских реформ, сдерживая тем самым другие более успешные начинания. В своей сути болонские преобразования и предназначены, чтобы принести пользу студентам. Поэтому логично, что студенческая активность должна поощряться и студенты должны играть свою роль в качестве партнеров. Кстати заметить, требование большей интеграции студентов исходит от ENQA – Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования и Европейских стандартов и принципов обеспечения качества.

Так называемая «добавленная стоимость» студенческого участия в системах обеспечения качества *содействует продвижению студенческого взгляда* на деятельность экспертных групп в процессе аккредитации и добавляет легитимности и обоснованности выводам экспертов в глазах студентов аккредитуемых вузов.

ОАК VSS–UNES–USV разработали концепцию подготовки студенческих экспертов, предварительно создав пул экспертов-студентов. Согласно концепции, студенты:

- готовятся к квалифицированному участию в деятельности групп экспертной оценки аккредитационных органов (агентств);
- являются равноправными партнерами в экспертных группах;
- выступают экспертами относительно швейцарской системы высшего образования;
- знают миссию и цели аккредитаций и обеспечения качества;
- ознакомлены с процедурами внешней оценки качества.

Для наращивания у студентов специальных экспертных компетенций планировались занятия по следующей содержательной формуле:

- *Введение*: система швейцарского высшего образования и внешняя оценка качества (с участием представителей вуза, ответственных за обеспечение качества).
- *Роль экспертов*: Европейские стандарты и принципы обеспечения качества и функции студентов-экспертов.
- *Семинары*: изучение и анализ отчетов самооценки, включая кейс-стадии, посещение объектов и написание экспертных отчетов.

Подобная практика, естественно, ведет к такой системе обеспечения качества, где студенты становятся безусловной и востребованной ценностью.

### **1.3.5. Создание европейской системы внешней оценки агентств по обеспечению качества – EQAR**

В течение первого десятилетия Болонского процесса была создана приемлемая система внешней экспертизы для национальных органов и агентств по обеспечению качества. Она нашла свою реализацию в EQAR – Европейском регистре по обеспечению качества.

Его назначение – предоставлять ясную и надежную информацию о действующих в Европе агентствах по обеспечению качества (QAA). В EQAR входит перечень тех агентств, деятельность которых значительно согласуется с Европейскими стандартами и принципами для обеспечения качества.

Регистр призван выполнять следующие задачи:

- способствовать мобильности студентов, обеспечивая основу для роста доверия среди высших учебных заведений;
- уменьшать возможность для «аккредитационных фабрик» в их безответственной и непрофессиональной деятельности;
- составлять базу, опираясь на которую правительства могут одобрить выбор вузами любого агентства, внесенного в EQAR, если это сочетается с национальными нормами;
- обеспечивать высшие учебные заведения средствами и способами для выбора между различными агентствами, если это согласуется с национальными договоренностями;
- служить инструментом для улучшения качества работы агентств и содействовать развитию взаимного доверия между ними [1; 3.3, с. 228].

#### **1.4. ТЕНДЕНЦИЯ 4: РАЗВИТИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО, ИННОВАЦИОННОГО И КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА**

Современная социально-экономическая модернизация в условиях становления общества знания и экономики знания в нарастающей степени будет востребовать усиление институциональной креативности как своего ключевого фактора. Создание европейского образовательного пространства конкурентоспособных исследовательских университетов предполагает интенсивное формирование их креативного профиля и институциональной креативной среды («Сильной Европе нужны сильные университеты»). Разумеется, что расширение творческой и инновационной практики должно осуществляться посредством процессов обеспечения качества. Но именно в этом пункте обнаруживается противоречие: с одной стороны, обеспечение качества, с другой, – развитие институционального творчества.

Эта проблема на протяжении ряда лет занимает академические умы Европы. Еще в проекте Европейской ассоциации университетов «Культура качества» (2002–2006 гг.), сосредоточенном на развитии внутренней *культуры качества* университетов, обнаружена была опасность риска того, что «процессы внутреннего обеспечения качества – даже когда они развиваются правильным путем – могут окончиться как внутренние бюрократические процессы (риск сверхбюрократизации обеспечения качества)» [V; 2.3, с. 190]. Тогда и возник вопрос: каким образом в европейском высшем образовании может быть активизирован творческий подход. Ответ на него пытался дать новый проект EUA, который так и назывался – «Творчество» (2007 г.). Было установлено, что «процессы качества имеют потенциал для усиления креативности и инноваций, если они направлены на расширение способности к изменениям и сосредоточены на ней как на способе инкорпорировать изменения будущего. Однако они могут также иметь разрушительный эффект, если подчеркивают конформизм, а не способность к риску, ориентированы на прошлое, а не на будущее и выливаются в бремя бюрократизма» [там же].

Диалектика связи обеспечения качества и «творчества» стала предметом проекта (2007–2008 гг.). «Процессы обеспечения качества и изменение по-

вестки дня в высшем образовании», выполненным Институтом аккредитации, сертификации и обеспечения качества (ACQUIN, Германии), Академией высшего образования (HEA, Соединенное Королевство) и Национальным университетом Ирландии, Мэйнут (NUIM). Институциональная креативность стала центральной темой данного проекта.

В отчете говорится, что условия, способствующие креативности, создаются как теми, кто непосредственно занимается творчеством, так и теми, кто формирует адекватную для творчества среду. Креативность должна получать импульсы «снизу» и «сверху». При этом в ходе проекта было отмечено, что важнейшим фактором для институциональной креативности выступает позиция управления и руководства университета. «Позиция руководства, – отмечается в итоговой докладе, – всегда важна для поощрения и стимулирования творчества. Но она становится особенно жизненно необходимой, когда инновация результировалась в опытную модель, которая затем станет общеинституциональной практикой ... Момент перехода от инновации и опытного испытания новой практики к обычному порядку является решающим: как сохранять качество и инновационную природу практики, когда она больше не ведется приверженцами и энтузиастами, которые являются типичными ключевыми факторами усиленной пилотной фазы» [V; 2.3, с. 194].

Но руководство само по себе не выступает гарантом институциональной креативности – последняя, как и «культура качества», нуждается в движении «снизу вверх».

Деятельность по обеспечению качества должна быть дополнена поиском способов ее трансформирования с целью повышения креативности. Эта гармонизация достижима только при наличии глубоких знаний о лежащей в основе системы, открытости мышления и способности дистанцироваться от собственных взглядов. «Те, кто играет свою роль в системе, имеют частичное знание о системе высшего образования. Между тем, именно сложность этой системы мешает увидеть ее целиком и действительно понять ее», – приводят авторы итогового доклада по проекту QANESA цитату Кроциера, Курваля и Хенара [V; 2.3, с. 197].

Нередко органам обеспечения качества приходится (и с этим постоянно сталкивался проект) преодолевать свою национальную и институциональную ограниченность в попытках найти пути разработки более гибких процессов обеспечения качества.



«Агентства, – замечают выше цитируемые исследователи, – не используются для того, чтобы подвергать сомнению собственную деятельность. Они не намерены пересматривать рамки, которые формируют основу их бытия, и задаваться вопросами по поводу политических решений, которые влияют на их деятельность. Они однозначно видят себя как операторов наборов процедур и не хотят вторгаться на территорию полисмейкеров или представителей академического мира» [V; 2.3, с. 197].

В проекте были выявлены возможные напряжения между внутренним и внешним обеспечением качества. Следует добиваться, чтобы эти два аспекта работали вместе в одном направлении – достижении единой цели. Хотя нельзя сбросить со счета, что здесь возможны некоторые проблемы, особенно в тех случаях, когда институциональная культура качества является слишком новым, неукорененным феноменом, да еще в условиях ограниченной вузовской автономности и неразвитой академической свободы. Необходимо, чтобы процессы обеспечения качества были направлены на расширение креативности и инноваций, а не просто ограничивались требованиями образовательных стандартов.

Рекомендации, подготовленные на финише проекта, сводятся к семи тезисам:

1. Обеспечение качества должно быть контекстуальным, т.е. чувствительным к контексту, учитывающим различные направления подготовки, организационные культуры, историю вуза, национальные и региональные особенности.

2. Мероприятия по внешнему и внутреннему обеспечению качества призваны быть направлены на развитие.

3. Обеспечение качества должно носить инклюзивный характер, т.е. в его процессы вовлекается весь коллектив вуза.

4. Высшим учебным заведениям и аккредитационным агентствам надлежит стремиться к выявлению возможностей ключевых фигур процессов обеспечения качества и вовлечению их в эти процессы.

5. Следует сформировать атмосферу сотрудничества между аккредитационным агентством и вузом, что послужит неременным условием расширения институциональной креативности.

6. Процессы обеспечения качества должны допускать риски и ошибки: внутреннее обеспечение качества призвано быть способным идентифицировать ошибки вуза, а «внешнее обеспечение качества должно быть нацелено на проверку того, способны ли высшие учебные заведения реагировать на неправильные обстоятельства, а не применять санкции за случайные неудачи» [V; 2.3, с. 200–201].

7. Нужно поощрять обмен опытом. Однако «... нельзя забывать, что, перенимая чужой опыт, никогда не следует просто копировать успешную практику, но необходимо ориентироваться на критический анализ того, какие компоненты практики могут быть применимы к вашему контексту» [там же].

Мы не раз в своих публикациях обращались к мысли Программного документа ЮНЕСКО (1995 г.) о том, что стратегии заимствования в образовании являются контрпродуктивным. Проф. Ульрих Шрайтерер считает, что «... 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, которую невозможно перенести» [VIII; 2.3]. И далее У. Шрайтерер пишет: «Но даже беглый взгляд на инспирированные таким образом структурные реформы (речь, понятно, не идет о структурной реформе Болонского процесса – В.Б.), подражающие зарубежным образцам, свидетельствует о том, что большие ожидания, связанные с ними, практически во всех случаях приводят к разочарованию. ... 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 ... 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 системной и институциональной конвергенцией? Приведенное социологическое сравнение систем высшего образования ... может помочь лучше понять подобные парадоксы. Лозунг гласит “контекст” – может также вместе с Erwing Goffman назвать

“обрамление” (framing). Под этим понимаются культурные основы организационных структур и черт, символический порядок, который нельзя перенести и который устанавливает узкие границы перемен отдельных элементов из этой структуры. Всякое изменение структур и процессов в высших учебных заведениях обусловлено предварительными решениями и институциональной рутинной. Способность к изменению как всей системы, так и отдельных учреждений в большей мере зависит от пути развития (pfadabhängig). Оба характеризуют что-то вроде организационного упрямства, которое делает их различающимися друг от друга и которое глубоко вошло в их формы и практику» [IX; 4.7].

## **1.5. ТЕНДЕНЦИЯ 5: ОСВОЕНИЕ БОЛОНСКОЙ СТРУКТУРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.5.1. Расширение практики реализации бакалаврских программ**

Неверно было бы представить дело таким образом, что в европейских вузах сложились единое видение и философия первого (бакалаврского) цикла – бакалавриата. Еще в Докладе Trends V (2007 г.) отмечалось, что в одних случаях наблюдается введение бакалаврской степени под государственным давлением, когда вузы не были вовлечены в обширные и продолжительные консультационные процессы и не оказывали добровольной поддержки. «Поэтому, – пишут авторы Trends V, – начальные этапы этой работы в высших учебных заведениях характеризовались вынужденным согласием и одновременно их намерением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах» [1; с. 90]\*.

Становление бакалавриата в формате «Болоньи» с документальной точностью можно проследить по докладам «Тенденции – Trends», подготовляемым Европейской ассоциацией университетов в канун проводимых конференций министров, ответственных за высшее образование (1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2010 годы), и материалов болонских семинаров.

Уже в Trends II (2001 г.) была высказана мысль о том, что в европейских университетах формируются различные типы и профили бакалаврских степеней с их различающейся ориентацией. С одной стороны, просматривалась линия на принятие более четкой структуры уровней высшего образования, с

---

\* См. библиографию.

другой, – обозначилась тенденция диверсификации целей и профилей вводимых болонских степеней. Высказывались опасения, что бакалавриат будет глубоко профессиональным и ориентирован на краткосрочные потребности рынка труда. Но одновременно можно было наблюдать, что возникает множество путей обеспечения релевантности и что многообразие представляет собой квинтэссенцию всего процесса создания Европейского пространства высшего образования. Профессионально направленные дипломы колледжей и политехов были приравнены к бакалаврским.

Уже появились бакалавры с научными и академическими степенями и стало формироваться мнение, что образовательные программы бакалавриата не просто должны быть нацелены на подготовку к конкретной профессии, но и уделять внимание тем аспектам подготовки, которые необходимы практически для всех видов будущей профессиональной деятельности (стержневым навыкам). Встречались бакалаврские программы с солидной научной базой для последующего образования в магистратуре. Или программы, выполненные не в логике транзита, а как своего рода «точка выбора» (бакалавриат как платформа и инструмент выбора и мобильности). Это особенно представляется актуальным для стран с бинарной и интегрированной системами высшего образования, из которых значительная часть выпускников выходит на рынки труда с профессионально-ориентированной степенью.

Итак, уже на старте болонских реформ можно было вычленить следующие типы бакалавриата:

- ориентированные на профессию (специальность);
- с широкой базовой подготовкой (навыки для многих областей профессиональной деятельности либо для доступа в магистратуру);
- как научные и академические степени, дающие базу для дальнейшей специализации в избранной области.

Но одновременно рефлексировалась необходимость достижения адекватной связи между бакалаврским и магистерским уровнями, введения систем передачи кредитов, организации «курсов выравнивания». В этом случае осмысливалась проблема построения сети, а не лестницы квалификаций.

Проявилась, к слову сказать, четкая ориентация на трехлетний срок подготовки бакалавров [2; с. 227–230].

На болонском семинаре в Хельсинки (2002 г.) [2; с. 310–314] подчеркивалось, что на уровне бакалавриата можно реализовать программы с большей

индивидуальной гибкостью (увы, эта «болонская греза» оказалась в плену иной реальности, которая как раз и обернулась утратой гибкости образовательных бакалаврских программ, нарастанием жесткости их конструкций и снижением мобильности студентов – всем тем, что привело к протестному движению студентов ряда европейских стран летом 2009 года и по поводу чего министры, собравшиеся на свою юбилейную конференцию в 2010 году, сделали следующее заявление в Будапештско-Венской декларации: «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 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») [VIII; 1.2, с. 214].

На Хельсинском семинаре складывались следующие концептуальные характеристики бакалавриата:

- повышает уровень гибкости и мобильности;
- способствует модуляризации образовательных программ;
- расширяет возможности взаимодействия образования и трудовой жизни (большая роль его в парадигме образования в течение жизни: обязательность бакалаврских программ «научить учиться»);
- имеет различные профили и ориентации для учета многообразных индивидуальных и академических потребностей и запросов рынков труда;
- не может рассматриваться как часть более длительной (магистерской) программы обучения;
- не наносит ущерба культурной ценности высшего образования;
- обеспечивает прозрачность и сопоставимость передаваемых базовых компетенций;
- не должен серьезно зависеть от краткосрочных потребностей рынка труда и служить узко понятым профессиональным целям.

Словом, бакалавриат следует создавать в контексте связей высшего образования с рынком труда в долгосрочной перспективе и в широком плане, когда высшее образование предвосхищает сигналы мира труда.

Речь, стало быть, идет не о простой систематической адаптации высших учебных заведений, а о социальном взаимодействии, партнерстве, основанных на отношениях равных партнеров. Здесь адекватность понимается как динамическая концепция, а не сиюминутная реактивность.

В то же время созревали важнейшие методологические установки: 1) каждая дисциплина (направление подготовки, специальность) имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при проектировании образовательных программ (в отдельных случаях, где практикуется профессиональная аккредитация, бакалаврская степень не всегда может рассцениваться как независимая квалификация); 2) во всех предметных областях должны предусматриваться различные механизмы перехода от бакалавриата к магистратуре как в рамках одного сектора высшего образования, так и между секторами, что будет облегчать междисциплинарную направленность учебных программ [2; с. 313–314].

В Trends III (2003 г.) уже акцентировалась мысль о том, «что бакалавр требуется интерпретировать как *“правомерную степень в своем собственном праве”*, а не как промежуточный этап, а понятие *“трудоустраиваемость”* рассматривается не через узкую призму производства выпускников по заказам работодателей, но как ответственность вузов за своих питомцев и как новый спектр возможностей, которые бакалаврские степени, если они правильно организованы, могут открыть перед студентами и, фактически, перед рынками труда» [3; с. 104].

Бакалавриат не должен стать жертвой ошибочных представлений, что он – сжатая версия прежних образовательных программ с длинным циклом. В бакалаврских учебных программах необходимо предусматривать достаточное число навыков для трудоустройства.

В Trends IV (2005 г.) дан анализ недостатков новой образовательной степени в контексте ее «встречи» с обществом и бизнесом, а также первых рефлексий в академическом мире.

Приходилось признать, что среди студентов, ППС и работодателей нет полного доверия к новому квалификационному уровню. В гуманитарных направлениях подготовки бакалаврская степень находит бóльшую применимость. В других областях, напротив, господствует мнение, что вряд ли что-либо осмысленное возможно сделать на бакалаврском уровне.

Обнаружились многие проблемы внедрения (реализации) бакалаврских программ, в том числе связанные с магистратурой. Назовем их:

- введение циклов бакалавр / магистр пока ведет к структурным изменениям, а не к повышению качества высшего образования, но именно качество было выдвинуто Болонским процессом на передний план;
- ширится сопротивление не против структурной модели, но против условий ее внедрения;
- оказалась весьма сложной задача разумного распределения содержания высшего образования между обоими циклами, в частности, с точки зрения соотношения общих и специальных дисциплин, теоретических и практических занятий;
- наиболее опытные профессорско-преподавательские кадры предпочитают работать с магистерским контингентом, что приводит к ослаблению педагогического потенциала на бакалаврских программах;
- обнаружилось значительное снижение инновационного и креативного начал именно на бакалаврском уровне;
- в учебные программы подготовки бакалавров переносится слишком много дидактических единиц из прежних длительных одноуровневых моделей;
- стал давать о себе знать социально-психологический конфликт между «молодыми» и «стариками» (в смысле проблемы «отцов» и «детей»): «молодые» выступают за новые структуры, в то время как у «стариков» отсутствует или крайне занижена мотивация к проведению реформ;
- студенты вузов находятся в граничной ситуации, когда существуют новые и старые образовательные программы; при этом вводятся новые / обновленные курсы, а прежние снимаются, что ведет к дополнительным временным и финансовым затратам;
- обнаруживается неготовность вузовского электронного сервиса студентов с индивидуализированными траекториями обучения;
- введение двух циклов, обычно связанное с модуляризацией и ECTS, предполагает большой объем дополнительной работы для ППС и администрации университетов [4; с. 84–85].

В промежутке между 2005 г. (Trends IV) и 2007 г. (Trends V) у многих (разумеется, далеко не у всех) складывается мнение, что «Европейское пространство высшего образования – это хорошая идея, но ее время еще не пришло» [1, с. 85]. Стали говорить об опасностях, связанных с тем, что национальные или институциональные интерпретации могут разрушать системный,

комплексный и целостный характер болонских реформ. Нередко сетовали, что болонские преобразования разрушают учебный процесс без каких-либо очевидных преимуществ. В Trends V эксперты склонны были считать, что «было бы в высшей степени наивным ожидать от вузов полной согласованности в осуществлении реформ, когда поддержка со стороны государства часто недостаточна, а другие заинтересованные стороны не участвуют в широких общественных дискуссиях» [1, с. 88]. Наряду с этим, они высказывались в том духе, что «следует отметить, что негативное отношение к проведению преобразований почти всегда высказывались людьми, которые не видят связи между структурной реформой и развитием студентоцентрированного обучения как новой парадигмы высшего образования и которые не осознают настоятельной потребности в переосмыслении вузами своей роли в обществе» [1; с. 88].

И в этом проекте Европейской ассоциации университетов были идентифицированы проблемы, связанные с реализацией многоуровневого высшего образования:

- недостаточная автономия высших учебных заведений именно для проведения болонских реформ;
- отсутствие финансовой поддержки Болонского процесса;
- склонность правительств к реформаторской риторике, а не к реальному продвижению преобразований;
- применение «лукавой» тактики со стороны официальных кругов, объясняющих непопулярные в обществе решения якобы требованиями Болонского процесса;
- смещение акцента на приоритет структурного характера, а не на подлинную сущность реформ, поскольку их структурный аспект не является ни очевидным, ни самодостаточным, равно как и не представляет собой самоцель;
- недооценка результативного и компетентностного подходов, которая приводит к формальным дискуссиям, вместо того чтобы должным образом осваивать искусство написания результатов обучения на языке компетенций, что только и может быть фактором жизнеспособности учебных программ с академической и педагогической точек зрения;
- отсутствие понимания бакалавриата как уровня «с собственной сущностью», что побуждает в массовом порядке переходить в магистратуру.



«Корень таких проблем, – заключают авторы Trends V, – состоит в непонимании или игнорировании педагогической переориентации, которая связана с болонскими реформами и характеризуется терминами “ориентированность на результаты” и “студентоцентрированное обучение”» [1; с. 87]. «Вместо мышления, – рассуждают они в другом месте, – в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения, первым автоматическим действием стало раздробление прежнего длительного цикла и таким образом – немедленное появление двух уровней там, где ранее существовал один. И вот, с минимальными усилиями, сложная задача реформ, как представляется, решена. Однако такой подход не дает практически положительных результатов и часто оказывается контрпродуктивным» [1; с. 92].

И что же стало с европейским бакалавриатом к началу юбилейной встречи министров, ответственных за высшее образование, стран-участников Болонского процесса в марте 2010 года? Приведем свидетельства из последнего доклада EUA «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании».

Во-первых, хотя создание первого цикла – бакалавриата, по замыслу инициаторов реформ, должно было усилить ориентацию высшего образования на рынки труда, «тем не менее около 40% инспекционных посещений показали существенную озабоченность в отношении степени бакалавра» [VIII; 1.1, с. 93].

Во-вторых, «в ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок труда остается квалификация магистра» [там же].

В-третьих, «... тревогу 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» [там же].

В-четвертых, «озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе Trends IV: Основное беспокойство связано с тем, 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 про-

граммы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» [там же].

В-пятых, «... 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 изменений, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того, не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственном секторе для выпускников первого цикла» [VIII; 1.1, с. 95–96].

Наряду с этим, есть множество ободряющих разнообразных подходов, которые используют вузы в целях расширения признания бакалавров на рынке труда и для поддержки выпускников в их карьерном развитии: формирование универсальных компетенций; создание среды, способствующей предпринимательству; предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для динамичного обновления образовательных программ; привлечение работодателей и внешних экспертов к перестройке и переработке учебных планов; развитие служб организации и планирования карьеры и консультационной поддержки студентов; мониторинг трудоустройства выпускников [VIII; 1.1, с. 96].

И последнее замечание: отслеживание путей выпускников необходимо, чтобы оценить успех радикального изменения структуры высшего образования. «Без этого, – говорится в докладе, – очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось...» [там же].

### **1.5.2. Развитие магистратуры на Европейском пространстве высшего образования**

«Биография» магистратуры в Европе менее драматична: студенты и их родители предпочитают видеть в магистерской степени более гарантирующий фактор успеха и карьерного продвижения; профессорско-препода-

вательские составы связывают с ней более престижные академические роли; работодатели делают свой выбор в пользу магистров как более квалифицированных, компетентных и готовых работать в компаниях и фирмах, занятых в высокотехнологичных сферах.

Еще в преддверии Болонского процесса (Trends I) складывались в европейских университетах различные модели магистерских программ: длинные, так называемые интегрированные (продолжительные образовательные программы без промежуточного выпуска); длительные одноуровневые программы – традиционные; обособленные магистерские степени, магистерские курсы, отделенные от додипломного образования, в т.ч. как последовательные этапы длительных программ. Временные параметры также отличались разнообразием: 4 + 1; 3 + 2; 2 + 3 (французские Grades Ecoles); 12 месяцев (Великобритания, теоретические магистерские программы) с общей тенденцией к присвоению магистерских степеней после пяти лет обучения. И по своему характеру магистерские степени имели страновые и даже институциональные различия: теоретические, научно-исследовательские; их комбинации; профессиональные; исследовательские [2; с. 44–45]. Это стартовое обстоятельство позволило экспертам Trends II сделать вывод о профессиональном и целевом многообразии степеней магистра. «Степени магистра, – заключают они, – серьезно различаются по профилю и целям: дальнейшая специализация; приобретение разносторонних знаний посредством дополнительного образования в различных или взаимодополняющих областях; профессиональная подготовка; европейские курсы, предлагаемые консорциумом вузов или предназначенные для иностранных студентов; подготовка к докторантуре и т.д.» [2; с. 230].

Уже в те годы ставился вопрос о сочетании разнообразия бакалаврских степеней с многообразием магистерских, о необходимости баланса между двумя уровнями, о типах связи между бакалавриатом и магистратурой (первый как транзит во вторую; бакалаврская программа как платформа для выбора и мобильности); о процедурах селективного отбора на магистерские программы и т.п.

Исследователи Trends III (2003 г.) зафиксировали, в свою очередь, закрепление ранее обозначившихся тенденций / признаков или появление новых. Опять отмечена различающаяся архитектура магистерских степеней (в кредитах ECTS) : 180 + 120; 240 + 90(120), из которых, примерно, от 30 до

60 крédитов можно отказаться, принимая во внимание обучение в последнем году бакалавриата как минимум в 60 крédитов на магистерском уровне.

Нельзя не упомянуть, что эксперты констатируют склонность употреблять термины в международном академическом общении «додипломное» и «последипломное» высшее образование. Они рекомендуют отказываться от длительных одноуровневых программ, так как им может быть отказано в «переносимой аккредитации».

Было отмечено, что в различных национальных системах можно встретить профессиональные и академические магистерские степени. Длительные программы (270–300) и короткие (60–120), как правило, имеют одинаковую академическую ценность.

Основным вступительным требованием является бакалаврская степень. «Однако все большее число стран, – замечают эксперты Trends III, – допускает прием лиц, имеющих эквивалентные, часто менее формальные квалификации, и обеспечивает “наведение мостов” между сектором профессионального высшего образования и университетами» [3; с. 289].

На болонской конференции в Хельсинки (2003 г.) по степени магистерского уровня было достигнуто согласие относительно продолжительности, функций и профилей магистерских программ [3; с. 372–377]. В Trends IV (2005 г.) высказано наблюдение о том, что там, где реформа находится на начальном уровне, бакалаврские программы разрабатываются без учета того, что должно преподаваться и быть достигнуто на магистерском уровне. Нередко в вузах магистерские программы создают под конкретного профессора. Они страдают тем, что им присущ весьма узкий фокус на предшествующую бакалаврскую программу и они ориентированы на одних и тех же студентов. Иначе говоря, программы подготовки бакалавров и магистров составляют неразрывное единство.

Обнаруживалась весьма позитивная тенденция – проектирование магистерских программ на стыке дисциплин и в новых областях науки и знания.

В Trends V (2007 г.) внимание экспертов привлекали следующие стороны магистерских программ, особенности их развития и связанных с ними проблем:

- их огромное разнообразие и именно на уровне второго цикла проявление вузами новаторства и творческого подхода;

- появление новых типов магистерских программ как основы для развития сильных характеристик высшей школы;
- двухпрофильная направленность программ, тесно связанных с подготовкой бакалавров и служащих для целей подготовки к докторантуре;
- сохранение явно национально-окрашенных программ: магистерских и «постмагистерских» (когда введение новой структуры степеней осуществляется без полного отказа от старой системы);
- предложение магистерских программ в рамках третьего цикла (докторантуры);
- разработка так называемых «профессиональных магистерских программ» с различающимся правовым и культурным смыслом: ориентированные на определенную профессию или при подобной же направленности не отличающуюся от любой другой магистерской степени;
- различия в престижности обеих типов степеней, наблюдаемые в отдельных странах: академически ориентированные магистерские программы имеют более высокий статус;
- фрагментация магистерского уровня, когда рост магистерских программ стимулируется амбициями отдельных персон академического мира;
- разновозрастные параметры претендентов с точки зрения завершения бакалаврских программ: в Великобритании – 18–19 лет; в Швеции и Финляндии на 3–5 лет старше (что может сказаться на различиях качества магистерской степени с точки зрения развития личности) [1; с. 96–97].

Серьезные проблемы предстоит решить в Европейском пространстве высшего образования в области магистратуры, ее полной прозрачности, согласованной системы обозначений, совместимости, приведения в соответствие болонских принципов и законодательства Евросоюза, роли второй ступени в образовании в течение всей жизни, студентоцентрированной ориентации образовательного процесса, мобильности и трудоустраиваемости. В работе

Х. Дэвиса «Обзор магистерских степеней в Европе», заказанной EUA, дается обстоятельный анализ состояния и тенденций изменений в сфере введения второй (болонского типа) ступени высшего образования [V; 2.4]. Х. Дэвис склонен утверждать, что, хотя Болонский процесс успешно продвигается по ряду направлений, многие магистерские программы являются слишком новыми и еще не завершились выпуском «болонских магистров».

Х. Дэвис считает, что второй цикл будет считаться полностью реализованным после осуществления следующих мер:

- принятие болонского бакалавра на общеевропейской основе как правомерной квалификации и точки выхода на рынок труда;
- обеспечение полновесным законодательным сопровождением Болонского процесса;
- официальное утверждение всеми 46-ю (47-ю – *В.Б.*) странами-подписантами национальных структур квалификаций;
- подписание и ратификация Лиссабонской конвенции о признании всеми государствами, присоединившимися к Болонскому процессу;
- введение в действие Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG) в практику учреждений по обеспечению качества и всеми вузами [V; 2.4, с. 291].

Для достижения полной прозрачности следует, во-первых, развернуть соответствующие информационные кампании; во-вторых, усилить читаемость степеней, в том числе и в аспекте ISCED, так как пятый уровень Международной стандартной классификации образования не разделяет бакалавров и магистров; в-третьих, идентифицировать состав академических знаний, так как нередко на втором цикле предлагаются магистерские степени постмагистра и курсы, обозначенные как бакалаврские; в-четвертых, добиться общего языка описания, уточняющего такие разновидности национальных моделей магистра, как «магистр-исследователь», «профессиональный магистр», «продолжающий магистр», «магистр повышенного типа», «магистр в рамках обучения в течение всей жизни», «европейский магистр», «международный магистр» и т.д. Х. Дэвис в связи с этим справедливо отмечает: «Этот контекст, как правило, национальный. На европейском уровне опасность неправильного распознавания до сих пор не устранена. Все большее число студентов будет завершать новое поколение болонских магистерских программ после 2010 года. Регулярный мониторинг и анализ позволят обеспечить улучшение ситуации с определением и читаемостью степени магистра» [V; 2.4, с. 292]. Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что магистерская степень отличается динамичностью и многообразием форм предоставления. С одной стороны, важными контрольными точками могут стать национальные структуры квалификаций. С другой стороны, странам Болонского процесса требуется решить

вопрос о принятии системы маркеров, отмечающих основные черты магистерских программ:

- продолжительность обучения (полный учебный день или иное);
- количество кредитов ECTS;
- идентификация с точки зрения норм Евросоюза;
- ссылка на профессиональную аккредитацию;
- посещение и способы предоставления;
- статус образовательного учреждения;
- способ поступления после бакалавриата и продолжение обучения на докторском уровне;
- доступности для целей профессионального развития;
- методы преподавания;
- наличие / отсутствие стажировок;
- субсидирование и цена;
- имеющаяся финансовая поддержка [V; 2.4, с. 292–293].

«Все заинтересованные стороны, – считает автор обзора, – должны иметь возможность с “первого взгляда” понимать, что представляет собой некоторая магистерская программа – источником квалифицированной помощи должны стать чиновники, занимающиеся приемом специалистов, консультанты по вопросам карьеры, сотрудники профессиональных регулирующих органов. Система маркеров будет характеризовать особенности предлагаемой квалификации, в отличие от Приложения к диплому, в котором описываются детали полученной квалификации» [V; 2.4, с. 293].

Есть актуальные вопросы по поводу совместимости в рамках второго цикла. Доступ к магистерским программам существенно различается от страны к стране: в одних национальных системах он ограничен более, чем в других. Целесообразным было бы, чтобы «болонские страны» выработали общую политику доступа к магистерскому уровню. Автор предлагает возможные варианты: «... с уровня ISCED 5B; после получения бакалавра; на основе приобретенной степени бакалавра; посредством признания предшествующего обучения. Аналогичные действия необходимы в отношении перехода от магистратуры к докторскому уровню» [там же].

Универсальной практикой отбора для обучения на магистерском уровне должны быть справедливые, широко известные и измеряемые критерии (при

этом вузы обязаны гарантировать, что их собственные выпускники-бакалавры не имеют никаких преимуществ). Здесь бы нам хотелось сделать оправданное, по-нашему мнению, отступление (также основанное на обзоре магистерских степеней, выполненном Х. Дэвисом), которое может представлять интерес для отечественной высшей школы и рекрутмента.

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

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

Две последующие рекомендации свидетельствуют о возможности достижения консенсуса в случае:

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

б) если все заинтересованные стороны из различных предметных и профессиональных областей продолжат совместную работу, направленную на достижение общеевропейского консенсуса по вопросам учебных магистерских программ [V; 2.4, с. 293–294].

В последнем исследовании EUA «Trends 2010» (2010 г.) сообщалось, что 77% вузов информировали о пересмотре своих образовательных программ с точки зрения их адаптации к болонской структуре. Но авторы «Trends 2010»



справедливо замечают, «что эта работа осуществлялась в очень широком качественном ключе: от простой косметики до глубоких преобразований». Они пишут: «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... В лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения». [VIII; 1.1, с. 98]. И далее можно прочитать заслуживающее нашего внимания принципиальное суждение экспертов: «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. 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 и личного развития» [VIII; 1.1, с. 99].

На рынке труда, несомненно, степень магистра принята гораздо более благосклоннее, нежели степень бакалавра. В странах в ситуациях рыночных сбоев и неясных социально-экономических стратегий (в глазах общества) в подавляющем большинстве случаев студенты выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. Это отмечается всюду, где двухуровневая структура должна еще утвердиться на экономическом, социальном и академическом пространствах. Авторы замечают: «В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавра – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста» [VIII; 1.1, с. 99].

Интерес вызывает прогноз экспертов: «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. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался» [там же].

### **1.5.3. Становление европейского доктората как третьего уровня высшего образования**

Докторская степень в европейских университетах вступила с начала 2000-х гг. в стадию своего интенсивного эволюционирования, если принять во внимание, что она лежит на пересечении создания двух европейских пространств – образовательного и исследовательского, инициированных Болонским процессом и Лиссабонской стратегией. Словом, все первое десятилетие Болонского процесса шло формирование докторского образования нового типа. Но официально вопрос был поставлен в повестку дня только в Берлине (2003 г.). Затем, в Бергенском коммюнике (2005 г.) министры, ответственные за высшее образование, выскажутся следующим образом: «Квалификации докторского уровня должны быть полностью объединены с всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования на основе ориентированного на результаты подхода. Центральным компонентом докторской подготовки является развитие знания посредством оригинального научного исследования. Принимая во внимание необходимость структурированных докторских программ и потребность в прозрачном руководстве и оценивании, мы отмечаем, что обычная нагрузка для третьего цикла в большинстве стран соответствует 2–3-м годам с полным учебным днем. Мы призываем университеты к тому, чтобы докторские программы обеспечивали междисциплинарную подготовку и формирование креативных навыков (общих, универсальных компетенций – В.Б.), что позволило бы удовлетворить потребности более широкого рынка трудоустройства. Нам необходимо добиваться увеличения числа кандидатов на докторскую степень, выбирающих научно-исследовательскую карьеру. Мы считаем участников программ третьего цикла как студентами, так и начинающими исследователями. Необходимо избегать излишнего регулирования докторских программ» [4; с. 169–170].

Концептуально-методологический, проблемный и информационный форматы европейской докторантуры складывались не только в официальных коммюнике конференций министров. Своеобразными идейными лабораториями явились болонские семинары (Зальцбург – 2005 г.; Ницца – 2006 г.; Хельсинки – 2008 г.), исследовательские проекты Европейской ассоциации университетов, в т.ч. Trends IV–V, проект «Докторские программы» (2004–2005 гг.) и проект «Докторская карьера» (DOC-CAREERS project), исследовательский проект и ежегодные конференции EURODOC – Европейского совета докторантов и молодых исследователей, созданного в феврале 2002 года, конференций EUA-CDE – Совета по докторскому образованию Европейской ассоциации университетов, организованного в 2008 г. и др.

Обобщению лучшей практики докторского образования в университетах Европы был посвящен болонский семинар «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователей» (Хельсинки, осень 2008 г.). Его участниками были сформулированы девятнадцать тезисов, описывающих современную модель европейской докторской степени. Представим их в сжатой форме:

- основой докторской программы выступает оригинальное исследование;
- докторские курсы, как и образовательные программы первого и второго циклов, должны носить студентоцентрированную направленность;
- центрированность на докторанте призвана надлежащим образом сказаться на организации докторских курсов и их восприятии;
- концепция структурированных докторских программ рассматривается как неперемное условие повышения их качества;
- докторские школы, исследовательские центры и другие новые структуры по организации докторского образования, в которых реализуются докторские программы, обязаны готовить качественные организационные материалы, отражающие миссии, опыт, научные кадры и направления исследований, а также при необходимости региональные потребности;
- университеты должны быть хорошо осведомлены в части международного опыта различных моделей и методов организации докторских курсов, что будет способствовать организации лучшей практики;
- для установления прав и обязанностей докторантов и постдокторантов требуется широкая осведомленность о Европейской Хартии исследователей и Кодексе поведения при наборе исследователей;

- докторские программы проектируются с акцентом на удовлетворение личных запросов обучающихся, подготовку их к карьере в академической и неакадемической средах, формирование гражданственности;
- на государство и высшие учебные заведения возлагается коллективная ответственность за развитие и поддержку привлекательных карьерных путей, что делает необходимым предложение исследователям конкурентоспособных контрактов с точки зрения продолжительности и условий обучения («управление ожиданиями трех сторон: докторантов, научных руководителей и университетов»);
- государству и вузам необходимо обеспечить систематический сбор данных относительно успешности обучения по докторским программам и о карьерном развитии исследователей; государство и университеты обязаны поддерживать и стимулировать международную мобильность докторантов;
- заслуживает всяческого поощрения разработка интегрированных международных докторских программ, ведущих к получению двойных или совместных степеней;
- следует усиливать осведомленность докторантов в том, что докторские программы увеличивают возможность трудоустраиваемости выпускников как в академической сфере, так и вне ее;
- органическим компонентом докторской программы должно стать развитие соответствующих переносимых навыков (универсальных, ключевых, общекультурных компетенций), формирование которых может осуществляться по различным моделям, включая специализированные семинары;
- в качестве основы докторских курсов выступают результаты обучения (результаториентированное докторское образование), что в последующем может быть отражено в Приложении к диплому (Diploma Supplement);
- университеты (докторские школы, исследовательские центры и другие современные структуры) должны гарантировать высокую компетентность научных руководителей (речь идет прежде всего о компетенциях руководителей с точки зрения управления процессом формирования исследовательской культуры, развития в докторанте «креативного драйва», стимулирования интереса к научной карьере, приобретения опыта высокопрофессионального исследователя);
- требуется мотивировать руководителей докторантов к активному участию в современных программах совершенствования научного руководства для повышения успешности завершения докторских программ;

- высшие учебные заведения призваны предлагать такие докторские курсы, которые реально осуществимы в установленные сроки;
- правительствам и университетам требуется обеспечить переносимость национальных и международных грантов для обучения по докторским программам (в том числе частично за пределами страны) [I; 1.10, с. 106–109].

В юбилейном исследовании Европейской ассоциации университетов «Trends 2010» отмечается, что «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» [VIII; 1.1, с. 100].

Что же представляет собой болонская модель докторантуры, как она формировалась в рамках Болонского процесса? К числу ее существенных характеристик отнесем следующие.

Докторантуру должно интерпретировать не только как третий уровень болонской структуры высшего образования, но и как первый этап карьеры молодого исследователя. В этом смысле докторские программы нельзя рассматривать в изоляции, но только как часть непрерывного процесса реализации трехступенчатого (трехциклового, трехуровневого) высшего образования. При этом в центр докторской подготовки необходимо поставить ее ключевой компонент и критерий – развитие знания посредством оригинального исследования и ее междисциплинарную направленность.

Вузам, предоставляющим основанное на исследованиях высшее образование, следует добиваться, чтобы исследовательская составляющая проектировалась и реализовывалась во всех трех циклах, мотивируя студентов приобретать опыт проведения исследований и стимулируя их интерес к научной карьере в академической и иных сферах; фазу докторской подготовки целесообразно трактовать как основное звено между образовательными и исследовательскими пространствами и в страновом (национальном), и в международном (европейском) масштабах. Все докторские программы и все квалификации, описываемые как докторские, должны основываться на так называемых базовых процессах и результатах. Что касается структур докторских программ, то для них характерно параллельное (смешанное) применение старых

моделей (традиционная индивидуальная подготовка) и самостоятельных структурных докторских программ (докторские исследовательские школы, докторантуры). Понятно, что для различающихся контекстов адекватными могут быть разные структурные решения (выбор остается за университетами), которые в максимальной степени отвечают потребностям вузов, их миссиям, профилям и критериям в аспекте соответствующих программных и исследовательских предпочтений. Докторским программам должны быть органически присущи студентоцентрированный и компетентностный подходы.

Непременным условием выступает гибкость при приеме: многообразие вступительных требований и самих докторских программ, обязательность гарантии справедливости, прозрачности и объективности (при особом внимании к сопряжению между вторым и третьим циклами высшего образования).

Принципиальной установкой докторского образования является стимулирование мобильности, поддержка европейских и международных совместных докторских программ и схем двойных докторских степеней как отражение растущей интернационализации подготовки исследователей.

Возрастает значимость социального измерения докторского уровня, его моральный вектор к достижению социальной справедливости.

Концентрированное и емкое предназначение современного докторского образования и выражение его сущности можно найти у У. Шрайтерера. Во-первых, докторские программы призваны нацеливаться на подготовку к исследованиям и развитие способности к *независимому, конструктивно-критическому мышлению*. Он делает ударение на том, «что докторская степень присуждается человеку, который готовит и формирует будущих исследователей, ученых и университетских преподавателей, *это отнюдь не способ клонирования педагогических консультантов студента и его работы*. Лица, получившие докторские дипломы, должны поощряться к ... ответственному ведению независимых исследований и созданию новых знаний в соответствующей сфере, и быть готовым в будущем взвалить на свои плечи ответственность за свои дисциплины» [IX; 4.7]. Во-вторых, «хорошие» докторские программы не могут замыкаться на конкретной теме своего диссертационного исследования и соответствующей методологии, но обязаны выходить за границы избранной научной проблемы. Они также направлены на:

- формирование устойчивых интеллектуальных навыков;

- стимулирование рефлексии;
- воспитание в докторантах духа открытия и поиска истины;
- порождение интеллектуальных достижений, «обеспечивая разнообразие и привлекательность преподавательской и научной деятельности» [там же].

В-третьих, докторские программы обязаны быть ориентированы на динамику рынка труда и нацелены на усвоение докторантами трансверсальных компетенций в области маркетинга, презентаций, управления исследованиями и коллективами, стратегической рефлексии. Как предлагает У. Шрайтерер, «помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, что предполагает постепенное улучшение организационной структуры программ и учет изменений, связанных с тематикой и охватываемым ею содержанием» [там же].

За десятилетие Болонского процесса сложились, по крайней мере, пять линий совершенствования докторской подготовки: 1) организационные аспекты докторского образования; 2) введение структурированных докторских программ, включение в «компетентностные модели» докторов переносимых навыков; 3) появление профессиональных докторских степеней; 4) расширение карьерных перспектив докторов и постдокторов; 5) освоение новой культуры научного руководства (см. соответствующие статьи В. Байденко и Н. Селезневой, указанные в Приложении 3).

Коротко охарактеризуем каждую из линий.

1. *Очевидна тенденция к диверсификации докторского образования на структурно-содержательном уровне.* Она сопровождается отходом от традиционной модели подготовки докторов, в основе которой лежит отношение «докторант–научный руководитель». В этом плане она, с одной стороны, не является структурированной, с другой – менее регламентирована. Сейчас во многих университетах Европы осваивается структурированная композиция докторских программ, ориентированная на более организованную подготовку в рамках интеграции докторской степени в QF-EHEA. Сегодня сложились шесть современных форм организации европейской докторантуры: 1) только индивидуальное образование по классической схеме; 2) только структурированные программы; 3) только докторские школы или аспирантуры; 4) сме-

шанные (1, 2); 5) смешанные (1, 3); 6) смешанные (1, 2, 3). Новые структуры вводятся с целью формирования более стимулирующей исследовательской среды, «собирая» совместных усилий в различных предметных областях, для достижения необходимой «критической массы» участия и расширения возможностей взаимодействия между вузами и международного сотрудничества. С точки зрения того, какая из организационных структур наиболее подходит к конкретным задачам, выдвигались две модели организации высококачественных, ориентированных на международный уровень докторских программ. Первая – это аспирантура. В качестве организационной структуры она охватывает докторантов и часто – магистров. Ее цели – предоставить административную поддержку обучающимся, организовать освоение ими трансверсальных компетенций, осуществлять прием, обеспечить проведение занятий по мотивирующим программам и семинаров, а также взять на себя полную ответственность за качество докторского образования. Вторая – это докторская исследовательская школа, представляющая собой организационную структуру, работающую только для докторантов и центрирующуюся вокруг или конкретной дисциплины (направления исследования), или исследовательской темы, или междисциплинарной области. Они имеют *проектную направленность* и могут предусматривать создание исследовательских групп / сетей; в их состав могут входить несколько университетов.

*2. Структурированные докторские программы характеризуются некоторыми особенностями:*

- направленная исследовательская подготовка, включающая ряд образовательных курсов;
- разрабатываемый план диссертационного исследования и написания диссертации (нередко зависит от характера магистратуры);
- наличие курсов для освоения переносимых навыков (трансверсальных компетенций);
- студентоцентрированная направленность; ориентация на результаты (компетентностный подход);
- проектирование учебного плана на весь период докторской подготовки.

Справедливости ради, надо признать, что в среде экспертов нет единодушия в оценке практики внедрения структурированных докторских про-



грамм, образовательных курсов и формирования в период обучения переносимых навыков (компетенций).

3. *Возникновение и стремительное расширение профессионального доктората.* Причины роста популярности докторских профессиональных степеней кроются в следующем. Во-первых, работодатели из внеакадемического мира озабочены тем, что традиционная (классическая) докторская подготовка ограничивается весьма узкой специализацией и не предполагает у ее обладателей наличие переносимых («родовых») докторских навыков (компетенций). Это снижает шансы докторов на успешную карьеру вне исследовательской и вузовской сферы. Во-вторых, возникающая экономика знаний предъявляет все большие требования к работникам в аспекте их исследовательской культуры. В-третьих, одновременная диверсификация целей и организационных возможностей докторских программ вызывается как тем, что увеличивается число докторов, работающих за пределами высшей школы и научно-исследовательских структур, так и давлением, оказываемым профессиональными органами относительно повышения квалификации в соответствующих областях.

4. *Появление института постдокторантов («постдокторского амплуа»).*

Иногда постдокторантура интерпретируется как *четвертый* цикл Европейского пространства высшего образования. Обозначилась практика введения специальных постдокторских стипендий с целью увеличения времени для поиска работы и начала успешной карьеры. За постдокторантами, согласно Рамочным рекомендациям Еврокомиссии, должен быть надлежащий статус исследователей-профессионалов, играющих ключевую роль в развитии Общества знаний.

5. *Формирование нового подхода к научному, руководству докторантами,* который сводится к семи тезисам:

Первый: Руководство и оценивание должны основываться на прозрачной договорной системе *совместной ответственности докторантов, научных руководителей и вузов.*

Второй: Университеты должны побуждаться и стимулироваться к *освоению и распространению лучшей практики* в организации работы с исследовательскими степенями.

Третий: Следует внедрять в практику *совместное кураторство нескольких научных руководителей, включая ученых из разных стран.*

Четвертый: Требуется обеспечить непрерывное *развитие навыков научных руководителей* в части современной дидактики докторского образования.

Пятый: Влияние руководителей на окончательную оценку должно быть *предельно ограничено.*

Шестой: Высшие учебные заведения должны *гарантировать компетентность научных руководителей.*

Седьмой: Необходимо добиваться, чтобы руководители докторских программ участвовали в мероприятиях по *совершенствованию культуры научного руководства.*

#### **1.6. ТЕНДЕНЦИЯ 6: ПОЯВЛЕНИЕ НОВОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫПУСКНИКОВ – «ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ»**

Проблема трудоустраиваемости за десятилетие болонских преобразований трижды становилась объектом международного обсуждения: 2004 («Трудоустраиваемость в контексте Болонского процесса»); 2006 («Улучшение трудоустраиваемости выпускников высшей школы»); 2008 («Трудоустраиваемость: взгляд работодателей и его значение»).

Уже в 2004 году на болонском семинаре в Бледе (Словения) признавалось, что *«обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений является краеугольным камнем Болонского процесса»* и одной из основных целей построения Европейского пространства высшего образования [5; с. 196].

Среди множества интерпретаций трудоустраиваемости на тот момент наиболее приемлемой была выбрана следующая: *«Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпускникам, совокупной рабочей силе, обществу и экономике»* [там же].

Здесь речь идет о том, что высшее образование призвано внести существенный вклад в обеспечение устойчивой трудоустраиваемости, включая способность к постоянному саморазвитию. Для этого необходимо:

- добиться сближения академического образования и профессиональной деятельности, установления между ними тесных связей (с обязательным встраиванием в образовательный процесс стажировок, проводимых в строгом соответствии с образовательной программой);
- расширить возможность и гибкость в аспектах структуры, содержания, ориентации и профиля, имея в виду обеспечение индивидуальных учебных маршрутов (жесткое регулирование затрудняет разработку личных и институциональных профилей и ограничивает адекватный потенциал учебных программ);
- совершенствовать качество предоставляемых образовательных услуг, принимая во внимание, что, во-первых, качественное образование увеличивает шансы для построения успешной карьеры и, во-вторых, основная ответственность за обеспечение высокого качества образования лежит на высших учебных заведениях;
- повысить роль и вклад работодателей, профсоюзов и профессиональных ассоциаций в становлении этой новой интегративной характеристики выпускников.

В итоговом документе говорилось: «выражается серьезное предостережение по поводу различения *программ академического и профессионального образования*, поскольку эти концепции не являются *взаимоисключающими*. Виды обучения лучше различать в зависимости от типа программы высшего образования: программа на *базе исследований* или программа, *управляемая с помощью исследований*. ...

*С точки зрения трудоустраиваемости:*

- *степени первого цикла* включают в себя общие и специализированные знания по дисциплине, а также развитие личных качеств, в том числе таких, как самостоятельность, способность находить подходы к решению новых проблем, навыки общения и другие переносимые компетенции;
- *степени второго цикла* должны включать в себя либо специализированные знания по дисциплине, либо междисциплинарные знания из различных академических областей, а также высокий уровень когнитивных и коммуникативных способностей» [5; с. 198].

Болонский семинар в Суонси (Уэльс) в 2006 году четко определил вузам границы долженствования. Они призваны:

- помогать студентам идентифицировать и четко формулировать навыки для успешной трудоустраиваемости, которые формируются в рамках образовательной программы и других видов деятельности на протяжении всех трех циклов, и которые органично привязаны к Дублинским дескрипторам, национальным структурам квалификаций и потребностям непрерывного профессионального образования в будущем;
- обеспечить получение студентами информации и консультационной поддержки по всем секторам рынка труда и по навыкам организации и планирования карьеры;
- развивать широкие связи с индустрией (малый, средний, большой бизнес, государственные и частные компании, фирмы и т.п.) через консультативные структуры, обмен сотрудниками, проведение стажировок студентов с тем, чтобы студенты и ППС были лучше осведомлены о запросах работодателей;
- встраивать в учебные планы (преподавание, обучение, оценивание) «мягкие / отраслевые» навыки, что потребует отслеживания процесса и обмена опытом (эти навыки делают актуальной совместную работу профессорско-преподавательского состава, службы трудоустройства и развития карьеры, создаваемых в самих вузах или в иных организационно-целевых структурах) [1; с. 36–38].

В Европе укрепляется мнение, что работодатели должны быть готовы информировать о новых моделях трудоустройства и определять новые среднесрочные тенденции в своих рекрутинговых стратегиях [1; 1.13, с. 123].

В настоящее время трудоустраиваемость понимается как совокупность достижений, освоенных студентами к моменту окончания вуза – компетенций и личных характеристик, – которая расширяет их перспективы с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии.

Формирование интегративной компетенции – трудоустраиваемости возможно при соблюдении системы базисных условий, когда обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений расценивается последними как приоритетная установка всех болонских реформ. На официальном семинаре в Люксембурге (2008 г.) было сделано следующее заявление: «Трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит им быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также и способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания ее как заточенной на узкую профессию / специальность, т.е. как конкретной работы с определенным набором

компетенций зачастую с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности» [1; 1.13, с. 123].

**1.7. ТЕНДЕНЦИЯ 7: НОВАЯ ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ:  
«УНИВЕРСАЛЬНЫЕ» («ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ», «ПЕРЕНОСИМЫЕ»,  
«ТРАНСВЕРСАЛЬНЫЕ», «ОБЩИЕ», «НАДПРЕДМЕТНЫЕ», «КЛЮЧЕВЫЕ»)  
КОМПЕТЕНЦИИ (НАВЫКИ)**

Сразу оговоримся: мы ведем речь не о понятии «компетенции», но как мы вынесли в название этой тенденции, об «*универсальных компетенциях*» (в скобках приведены встречающиеся и синонимы), как они определены в известном проекте EUA «TUNING», поэтапно реализуемом с 2000 г. по настоящее время или о «ключевых компетенциях», как они поименованы в знаменитом проекте OECD (2005 г.) «Определение ключевых компетенций и их отбор» – Definition and Selection of Competencies DeSeCo.

В проекте TUNING подчеркивается, «что для успешной реализации в жизни молодые люди в Европе должны быть хорошо и на современном уровне подготовлены – и интеллектуально, и с точки зрения культуры. Качество, в конечном счете, означает степень успешности европейского высшего образования в обеспечении надлежащих условий для формирования и передачи предметно-специализированных и универсальных знаний и компетенций новым поколениям и новым типам обучающихся» [6; с. 154].

В другом месте можно прочитать: «Необходимо, чтобы одной из целей университетов стала поддержка или совершенствование качеств, которые не являются предметно-специализированными или, будучи предметно-специализированными, применяются в более широком контексте трудоустраиваемости и гражданственности» [6; с. 155].

Исследователи в проекте TUNING выделяют три группы универсальных компетенций: *инструментальные компетенции*, т.е. выполняющие инструментальные функции и включающие в себя когнитивные способности (понимание и использование идей и мыслей), технологические навыки (применение когни-

тивных средств, управление информацией и работа с компьютером), лингвистические навыки (устная или письменная коммуникация, знание иностранных языков); *межличностные компетенции* (индивидуальные способности выражать свои чувства, способность к критике и самокритике, социальные навыки, охватывающие навыки межличностного общения, работу в команде, приверженность общественным и этическим ценностям в целях социального взаимодействия и сотрудничества); *системные компетенции*, относящиеся к системам в целом (видение частей целого в их связи и единстве, умение планировать изменения для улучшения существующих систем, проектирование новых систем) [6; с. 29].

В проекте DeSeCo были очерчены особенности *ключевых компетенций*: во-первых, они важны для развития общества и личности; во-вторых, они помогают людям выполнять различные задачи при разных исходных условиях; в-третьих, они необходимы не только для отдельных специалистов, но и для коллективов.

Вслед за экспертами, участвующими в проекте DeSeCo, мы говорим о такого рода компетенциях (универсальных, общекультурных, переносимых, трансверсальных, ключевых), которые охватываются философским понятием – «категория» (интерпретация наша – В.Б.). Именно универсальные компетенции мы относим к *философско-образовательной* категории. Тем самым мы хотим высказаться в том духе, что универсальные компетенции входят в число приоритетных педагогических целей в разряде смыслообразующих через содержание образования, понимаемого как процесс трансляции культуры и реализации культурных норм в динамичных и наполненных неопределенностью современных обществах.

В проекте DeSeCo ключевые компетенции распределены на три категории: *интерактивное использование информационных средств и инструментов* (умение эффективно использовать масс-медийные средства, вспомогательные инструменты, в том числе информационные технологии, языковые средства и др.); *взаимодействие в гетерогенных группах* (умение взаимодействовать с людьми различных культур и общаться в пределах социально-гетерогенных коллективов в насыщенном информационными сетями мире); *способность действовать автономно* (готовность принимать на себя ответ-

ственность за свой образ жизни, умение адаптироваться к быстро меняющемуся миру и действовать самостоятельно).

Следует подчеркнуть, что категория ключевых компетенций разрабатывалась междисциплинарным коллективом международных экспертов не только на основании тех или иных качеств и познавательных способностей личности, «но с учетом всех имеющихся психосоциальных предпосылок для успешной жизни в современном мире» [II; 4.4, с. 175]. «Поэтому, – пишут авторы Обзора, – следует ответить на вопрос: какие требования ставит сегодняшнее общество перед своими членами? Но, прежде всего, необходимо ответить на вопросы: в чем нуждается индивидуум, чтобы хорошо ориентироваться в жизненной ситуации? Какая компетенция важна, чтобы найти подходящую работу и сохранить ее? Какие качества нужны для адаптации технологических изменений?»

Компетенции важны не только как способность ориентации человека в мире, но и как способность выполнять практические действия (изменять этот мир и влиять на него). Поэтому компетенции можно отнести и к требованиям современной жизни и к человеку, и к индивидуальным и коллективным целям» [II; 4.4, с. 175].

Мы повторимся: *универсальные* (ключевые) *компетенции* мы отнесли к *философско-образовательной* категории. *Философской*, так как они выступают в человеке со своей, *смыслообразующей, аксиологической* (задают направленность и мотивированность человеческой жизни и деятельности) и *акмеологической* (достижение креативности, инновационности, успешности в освоении высоких стандартов профессионализма) стороны. *Образовательной*, так как предполагается их формирование в высших учебных заведениях, когда именно вузы являются главными социальными институтами их созидания в личности (формирование компетентностного потенциала *личности*) посредством соответствующего содержания высшего образования, технологий, организационных форм, методов, адекватных видов педагогической и учебной деятельности, инструментов оценивания. То есть универсальные компетенции обусловлены далеко не только генетическими предпосылками, но могут и (должны!) быть освоены и в различной степени сформированы также эксплицитно.

В этом плане весьма интересным представляется подход, изложенный Х. Шэпер [II; 6.6, с. 289–297]. Он касается значимости ключевых компетен-

ций для профессиональной деятельности, различий составов ключевых компетенций между разными направлениями подготовки, между бакалаврскими и традиционными образовательными программами.

В структуре ключевых компетенций Х. Шэпер выделяет: мягкие умения (soft skills); общие умения (generic skills); ядерные умения (core skills); кросс-программные компетенции (Cross-curricular competencies); ключевые квалификации (key qualifications). Автор отдает предпочтение определениям ключевых компетенций (мы присоединяемся к автору – В.Б.), данным Вайнертом (Weinert), Рюхеном (Rychen) и Салдаником (Saldanik).

WEINERT: ключевые компетенции – это «комбинация таких, имеющихся (или потенциально возможных) когнитивных, мотивационных, моральных и социальных усилий личности ... которые лежат в основе успешного овладения предметом посредством соответствующего понимания и решения (выполнения, достижения) ряда требований, заданий, проблем и целей» [II; 6.6, с. 290]. Вайнерт склонен утверждать, что «термин (ключевые компетенции – В.Б.) в широком смысле относится к мультифункциональным и трансверсальным компетенциям, необходимым для достижения многих важных целей, выполнения различных задач и действий в незнакомых ситуациях» [там же].

RYCHEN / SALDANIK считают, что «понятие ключевых компетенций используется как синоним необходимых и важных компетенций .., которые способствуют успешной жизни и хорошо функционирующему обществу, имеют отношение к различным сферам жизни и важны для всех людей.

При этом нужно помнить, что, во-первых, универсальные компетенции не призваны заменить профессиональные, то есть адекватно компенсировать их дефицит и, во-вторых, совершенно неприемлем в организации обучения так называемый компромиссный выбор между универсальными и профессиональными компетенциями.

Образовательный генезис универсальных компетенций предполагает как минимум три аспекта преподавания: аспекты качества преподавания (взаимодействие, консультирование, руководство); дидактические аспекты преподавания (активные формы, проектное обучение и т.п.); посещение внепрограммных мероприятий (курсов по формированию ключевых компетенций, по риторике и презентации и т.д.).



Именно активные методы согласно конструктивистским теориям обучения призваны существенным образом способствовать формированию универсальных компетенций (как, впрочем, и профессиональных / предметно-специализированных). Кроме того, успешному освоению компетенций (универсальных и профессиональных) будет содействовать оптимальное смешение традиционной (ориентированной на преподавателя) и современной, активизирующей организации образовательного процесса».

Перед тем, как мы вернемся к переносимым навыкам в докторском образовании, приведем выдержку в русском переводе Х. Шэпер, несущую, по нашему мнению, весьма важную педагогическую нагрузку: «Ключевые компетенции являются главным образом результатом неявных (... impliziter) подходов к обучению (Weinert, 1998); ключевые компетенции во многом связаны с направлением подготовки и большей частью их невозможно форматировать в отрыве от содержания направления подготовки (Weinert, 1998); ... Отдельные ключевые компетенции можно развивать напрямую и независимо от контекста (например, такие деловые компетенции, как знание иностранных языков, общие знания компьютера, а также более технические аспекты методических и коммуникативных компетенций как, скажем, менеджмент времени и техника презентации)». Но: «стратегии ... преподавать в отрыве от важных компонентов содержания быстро превращаются в тягостные обязательные упражнения или воспринимаются как хорошие советы: когда их нужно использовать, они давно уже забыты» (Stern) [II; 6.6, с. 296].

Мы, анализируя тенденцию 1.5.3, отметили исключительную важность переносимых компетенций в программах докторской подготовки, позволяющих реализовать формулу: «одна область исследования – множество карьер в академических и неакадемических сферах». Можно в реальных докторских программах найти различные «меню» переносимых (универсальных) компетенций. Ян Эггермонт называет пять групп общих компетенций: культура взаимоотношений; интеллектуальные умения; личная эффективность; руководство и управление изменениями; академические и технические навыки.

В различающихся между собой докторских программах можно встретить обширный набор востребованных переносимых навыков (компетенций). Формирование *исследовательской культуры* осуществляется с помощью образовательных курсов, направленных на овладение докторантами ос-

новными исследовательскими навыками, методологией стратегической рефлексии, управлением исследованиями, навыками научного руководства, менеджмента проектов, управления интеллектуальной собственностью (IPR – management), преподавательскими навыками, работой в сети, этическими нормами научного поведения, навыками в сфере научно-популярной журналистики, устной и письменной коммуникации на иностранных языках, международной коммуникации (особенно в случае интернационализации докторских программ). В части *предпринимательской культуры* (предпринимательского склада ума) от обладателей докторской степени ожидают такие переносимые навыки, как навыки подачи заявок на исследовательские гранты, патентного дела, валоризации исследований, финансового менеджмента, бизнес-планирования, в области юридических и политических вопросов, связанных с изобретениями, управления карьерой, тайм-менеджмента и др.

Еще несколько слов стоит сказать о генезисе универсальных компетенций. Они не являются неким абстрактным фантомом, порожденным «чистым разумом». Укажем хотя бы на несколько оснований их востребованности в современной жизни:

- диверсификация задач высшего образования;
- сложность прогнозирования будущих квалификационных требований / компетентностных моделей выпускников;
- возрастание темпов старения профессиональных (прикладных) знаний, умений, навыков, организационных структур;
- происходящие и грядущие фундаментальные изменения в экономике и обществе знаний, в том числе: 1) развитие сферы услуг (спрос на социальные компетенции, рефлексивность и способность решать ситуативные проблемы); 2) усиление глобализации (знание иностранных языков, межкультурные компетенции и гибкость); 3) формирование плоских иерархий (самоконтроль, самоорганизация, самоуправление, способность к кооперации и межфункциональное разделение труда) [II; 6.6, с. 291–292].

## **1.8. ТЕНДЕНЦИЯ 8: ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

### **1.8.1. Интегративный подход: «преподавание–учение–оценка»**

Результаториентированный подход выступает одним из факторов происходящей в мире «академической революции» и одновременно ее средством. Результаты обучения являются важнейшим структурным элементом сравнимости, сопоставимости, совместимости и прозрачности систем высшего образования, а также принципиально согласующихся, но не идентичных структур квалификаций QF-EHEA и EQF-LLL.

Как революционный фактор, ориентация на результаты обучения революционизируют сложившуюся культуру проектирования образовательных (учебных) программ. Вот что в этой связи говорит крупнейший болонский эксперт Стивен Адам: «Результаты обучения и подходы на базе результатов очень важны для таких областей, как разработка учебных планов, преподавание, обучение, оценивание, а также обеспечение качества. Возможно, они формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию и ревизии насущнейших вопросов, а именно: что, кому, как, где и когда мы преподаем; что, кого, как, где и когда мы оцениваем. Самый характер и роль образования подвергается сомнению теперь больше, чем когда-либо прежде, и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. *С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования* (курсив наш – В.Б.). Они представляют собой изменение акцента от “преподавания” к “обучению”, который символизируется принятием студентоцентрированного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение “преподавание–обучение–оценивание” и фундаментальные связи между проектированием, поставкой и изменением...» [5, с. 111].

Очевидно, что надо принять во внимание, во-первых, широкую связь между образовательными уровнями, их дескрипторами, преподаванием, обучением и оцениванием; во-вторых, что разработка результатов обучения ведется не в вакууме, так как они имеют непосредственную связь с квалификационными уровнями и индикаторами и формируются в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров (последние особенно важны для систем высшего образования, избравших для себя цель вхождения в европейское и глобальное образовательное пространство).

С. Адам неоднократно педалирует мысль о теснейшей связи между введением обучения, базирующемся на результатах, и реформированием учебных программ. В 2008 г. на болонском семинаре в Шотландии (УК) он убеждал, что «изменение фокуса связано с потребностью улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало насущно необходимым выразить знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Эта педагогическая тенденция находится в центре “болонской повестки дня”, что порождает необходимость глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы» [II; 6.7, с. 313].

Основополагающий тезис таков: результаты обучения неотделимы от преподавания, обучения и оценивания (С. Адам называет эту триаду самой важной *совокупностью отношений* при разработке учебных планов и программ, образно сравнивая ее с «эффектом каскада»). В данной парадигме, следовательно, тесно увязаны результаты обучения, выбор надлежащей стратегии преподавания и разработка соответствующих способов оценивания. Поэтапный алгоритм (укрупненный) проектирования образовательных программ можно описать такой последовательностью шагов:

**Шаг 1:** определить результаты образования на уровне программы.

**Шаг 2:** выбрать адекватные методы оценивания и выработать надлежащие критерии оценок.

**Шаг 3:** разработать адекватные методы преподавания и учения (обучения).

Сложнейшая из проблем – написание (формулирование) результатов обучения на языке компетенций (создание «компетентностной модели» или «паспорта» выпускника).

Написание результатов обучения не регламентируется какой-либо единой наукой или универсальной (унифицированной) методикой. Однако накоплен дающий весомую поддержку разработчикам программ, многообразный международный опыт написания результатов (впрочем, как положительный, так и отрицательный).

Приведем в сжатом виде (полное описание можно найти в II; 6.7, с. 298–325) некоторые рекомендации.

Сначала примеры «лучшей практики»:

- результаты обучения должны быть конструктивно полезны для пользователей и понятными для них;
- необходимо постоянное участие заинтересованных кругов в определении результатов обучения и их пересмотре;
- внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии ввиду того, что их использование влияет на все аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества;
- результаты обучения на программном уровне и уровне модуля должны быть написаны в контексте национальных и международных «контрольных точек»;
- результаты обучения должны поддаваться оценке, а критерии оценивания обязательно увязываются с результатами обучения;
- следует обеспечить, чтобы на вузовском уровне оценивание было связано с результатами обучения и четко согласовывалось со стратегиями преподавания.

Теперь приведем несколько иллюстраций «худшей практики» написания и использования результатов обучения:

- должно избегать упрощенных терминов («понимает», «объясняет» и т.п.), так как подобные формулировки не выявляют глубину знаний, навыков, пониманий;
- результаты обучения должны быть реалистичными и соответствовать уровню квалификации;
- недопустимо, чтобы «внешние контрольные точки» выполняли роль «смирительной рубашки»;
- нельзя позволять перестраивать существующие квалификации под якобы новые, лишь добавляя к ним некоторые «подновленные» результаты обучения, не имманентные им;
- процесс пересмотра квалификации призван стать *катарсическим* для разработчиков программ;
- следует избегать таких образовательных программ и учебных планов, которые направляются оцениванием;
- нужно уходить от риска «перенаполнения» учебных программ, что с неизбежностью обернется непоправимой перегрузкой студентов;
- принятие концепции результатов обучения не может приводить к жесткой стандартизации содержания образования (С. Адам высказывается по этому поводу: «Европейское высшее образование будет

только процветать в условиях многообразия и конкуренции. Широкое стремление привести к общему знаменателю содержание образования ... – это пример неправильного использования метода на основе результатов») [II; 6.7, с. 322].

Немецкий исследователь проблем современной дидактики высшего образования Й. Вильдт ратует за принцип «конструктивной пригонки» педагогических сценариев, компетенций как результатов обучения и экзаменационных требований [VIII; 3.3, с. 286].

«Таким образом, – полагает Й. Вильдт, – болонская реформа учла бы тесную взаимосвязь между результатами обучения, педагогическими сценариями и экзаменационными требованиями. Эта взаимосвязь является “мега-темой” международного обсуждения “академического развития” (“Academic Development”) сообществом специалистов в области дидактики высшей школы (Biggs, 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”) ... Кроме того, поощряется внешняя, а не внутренняя мотивация. Не стимулируется формирование продолжительного интереса» [VIII; 3.3, с. 286].

### **1.8.2. Модуляризация**

Болонский процесс внес новую динамику в развитие модуляризации как инструмента проектирования гибких образовательных программ, наиболее адекватных студентоцентрированному обучению.

Известно, что есть два типа построения (организации) вузовских учебных программ и вузовских образовательных процессов: на основе учебного года и базирующихся на модулях (или на иных учебных единицах).

В исследовании Trends 2010 отмечается, что, согласно полученным данным, две/трети европейских вузов ввели в той или иной мере модульные технологии (без учета высших учебных заведений России и Украины, которые, к сожалению, были исключены из общеевропейского анализа по причине их низкого участия в анкетировании; не были также получены ответы от Российского Союза ректоров на весьма актуальные вопросы, нередко касающиеся

оценки современной образовательной политики и места Болонского процесса в системе российского высшего образования).

Приведенный в Trends 2010 количественный показатель модуляризации никого не должен вводить в заблуждение, так как речь идет, как правило, об очень небольших национальных системах высшего образования, насчитывающих от одного до десяти университетов [VIII; 1.1, с. 106].

Надо, однако, иметь в виду, что и до сегодняшнего дня «...существует множество различных интерпретаций концепции (модуляризации – В.Б.) от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар и т.д.) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем с междисциплинарными элементами [4; с. 92]».

С. Адам под модулем (рассматривая его под углом зрения результатов обучения) понимает «результаты обучения, используемые на уровне единицы или модуля в качестве формулировок, устанавливающих, что будет знать, понимать и/или в состоянии делать успешный учащийся» [II; 6.7; с. 316]. К числу свойств и характеристик модуля С. Адам относит:

- описывает достижения учащихся;
- отличается от целей, которые показывают намерения преподавателей;
- связан непосредственно со стратегией преподавания, обеспечивающей эффективное достижение установленных результатов обучения;
- тесно увязан со стратегией оценивания и соответствующими критериями оценки;
- разрабатывается в контексте более широкого диапазона внутренних и внешних контрольных точек [II; 6.7; с. 316].

Между прочим, и по этой причине концептуального свойства мы вправе с большой осторожностью отнести к столь оптимистическому показателю в Trends 2010: две/трети вузов уже модуляризовались.

Кстати, европейский опыт разработки программ посредством их модуляризации обязывает считаться со всей сложностью и противоречивостью этой весьма необходимой работы:

- разработка модулей на бакалаврском уровне может встретиться с сильно ограничивающим фактором, поскольку бакалаврские программы более жестко структурированы по сравнению с традиционными

(длительными) и предусматривают большее число обязательных дисциплин и контактных часов;

- «...некоторые вузы подчеркивают, что при модуляризации, если делать ее должным образом, необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности программ через надлежащее группирование курсов, что позволило бы предоставить студентам максимальный выбор – в противном случае существует риск того, что программы реально не пересматриваются и не корректируются, а просто урезаются и «втискиваются» в меньшее число семестров, увеличивая учебную нагрузку» [4; с. 93];
- применение модуляризации требует значительного расширения консультационной поддержки студентов;
- нередко модуляризируется не вся учебная программа целиком, а лишь ее отдельные и далеко не всегда важнейшие части, что ведет к неподлинной или весьма ограниченной гибкости, служить достижению которой (гибкости) и призвана модульная технология;
- резко возрастает нагрузка на ППС именно из-за гибких траекторий обучения [там же].

Заметим, что в наши цели не входит анализ методических аспектов модуляризации. В русле обозначенной темы считаем целесообразным, вслед за У. Вельберсом, подчеркнуть, что модуляризация выступает не только *методологическим принципом построения образовательной программы, но и организационным принципом учения* (где учение рассматривается в ключе того парадигмального сдвига в дидактике высшего образования, который выражен формулой «от преподавания к учению», т.е., как говорил Й. Вильдт, «речь идет о том, чтобы обдумывать преподавание, исходя из учения») [VIII; 3.3, с. 284].

В этом своем новом концептуально-методологическом качестве, скажем, в немецком высшем образовании, обосновываются три структурных уровня модулей:

- «макромодули» («мега модули») как наиболее крупные учебные единицы, которые задают структуру обучения, состоящую из этапов обучения и последовательных, одна за другой, программ подготовки бакалавров и магистров; на уровне макромодулей можно ожидать наибольшую гибкость и мобильность в масштабах европейской высшей школы (это, в свою очередь, потребует разработку небюрократических и унифицированных методов интерпретации ECTS как фона



широкого признания, без того чтобы препятствовать переходу от бакалаврских к магистерским программам);

- «мезомодули», которые рассматриваются как внутреннее деление макромодулей на отдельные подобласти (учебные дисциплины и специальные модули);
- «микромодули» – «это такие соединения предметных и дидактически разнообразных учебных компонентов (учебных единиц), которые образуют в тематическом плане и в плане их направленности на компетенции интегрированные и ориентированные на цель и деятельность единицы. Они изучаются, как правило, в течение года. Прежде всего модули этого уровня определяются соответствующей целью подготовки и представляют собой 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» [VIII; 3.1, с. 267]. У. Вельберс убежден, что именно «на примере микромодуля наилучшим образом можно разъяснить, что создание модуля, если действительно стремиться 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» [VIII; 3.1, с. 268].

Коснемся еще одной методологической проблемы: каким образом обеспечивать совместимость результатов обучения на программном и модульном уровнях? Снова вернемся к рекомендациям С. Адама относительно «лучшей» и «худшей» практик разработки и реализации результатов обучения:

- результаты обучения, применяемые на уровне модулей, должны быть связаны с всеобъемлющими критериями оценивания;
- при модуляризации следует исходить из того, что результаты обучения, на основании которых строится модуль, ставятся в соответствие результатам обучения, в которых спроектирована квалификация (программа) в целом;
- при написании результатов обучения на уровне модуля необходимо также избегать лексических формул, не способных отразить глубину усвоения образовательной программы.

Модули – технологии будущего. Нынешний опыт требует глубокого анализа. Он скорее очерчивает перспективы, а не фактическое положение дел.

Как и всякие, устремленные в завтра новации, они не порождаются силой тенденций, ее направленной энергией. Они суть весьма затратные инициативы и стратегии перевооружения. Впрочем, все, связанные со студентоцентрированным подходом новые требования – это скорее виды на будущее, чем описание реальности, но будущего, которое с нарастающим теоретическим осмыслением и расширяющейся практикой рождается на Европейском пространстве высшего образования.

## **2. МИРОВАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ**

---

### **2.1. ВСЕМИРНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ.**

#### **НОВАЯ ДИНАМИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

##### **ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

**(ПАРИЖ, 5–8 ИЮЛЯ 2009 Г.)**

Прежде всего бегло опишем панораму областей анализа тенденций и проблем, нарисованную в полной версии доклада, подготовленного крупнейшими международными экспертами Ф.Г. Альтбахом, Л. Райсберг, Л.Е. Рамбли: взрывной характер массификации, всемирные рейтинги вузов, противоречие между общественным и личным благом; разрастание частного сектора и приватизации вузов; исследовательский университет и исследовательская среда; общесистемная политика и научно-исследовательские университеты; студенты и учебные программы; противоречия изоморфизма; глобализация и интернализация (возможности, вызовы риски); конструктивные действия позитивной дискриминации; квоты и программы резервирования мест; управление мобильностью; процессы обеспечения качества; растущий фокус на обучение; подходы к обучению студентов на базе результатов образования; мировые тенденции в финансировании высшего образования; учебные заведения для определенных категорий студентов – элитные и полуэлитные вузы; ухудшение квалификации профессорско-преподавательских составов; рост числа преподавателей с неполным рабочим днем или сокращенной неделей; бюрократизация профессуры; глобальный академический рынок; диверсификация студенческого контингента; трансформация вузов и систем

высшего образования; преподавание в традиционном университете; факторы, преобразующие университетское преподавание; новые учебные программы и изменение смысла и целей третичного образования; информационно-коммуникационные технологии и дистанционное образование (поставщики и методы, возможности и преимущества, риски и проблемы); тенденции в области организации фундаментальных исследований и НИОКР; модель «учеба – работа»; исследования и профессия преподавателя; обучение руководящих работников и профессиональное развитие; предпринимательское образование; лицензирование интеллектуальной собственности; вузовские процессы (разработка политики, внутренняя организационная структура); изменение моделей; успешность обучения: от поступления до завершения; борьба за «душу» высшего образования; профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерство.

В контексте избранного нами проблемно-тематического поля аналитического доклада остановимся на следующих темах, отражающих состояние и тенденции развития высшего образования в выбранных тематических рамках (мы полностью разделяем мнение авторов доклада: «Стало еще более очевидно, что все тенденции, рассмотренные в данном докладе, взаимосвязаны. Анализировать их по отдельности – это все равно, что пытаться вытянуть отдельную нитку из спутанного мотка: дернешь за одну – за ней потянутся другие) [V; 1.2, с. 97].

#### *1. Студенты, преподавание, обучение, оценивание и учебные программы*

Задача большинства вузов в большинстве стран смещается в сторону уменьшения доли базовых дисциплин в структурах подготовки и удовлетворения запросов широкого круга студентов на профессионально-ориентированные программы. Однако следует учитывать, что в государствах с формирующейся рыночной экономикой, именно это обстоятельство «...требует не только специалистов, подготовленных для научно-технических профессий, но и сильных лидеров, которые обладают широким знанием, творческим потенциалом, легко адаптируются и *способных дать всестороннюю этическую оценку социальному развитию*» (курсив наш – В.Б.) [V; 1.2, с. 72].

Разнообразие студенческого контингента содействует увеличению популярности профессионально-образовательных программ и учебных заведений, особенно в сфере бизнеса и информационно-коммуникационных технологий.

«Послесреднее образование должно готовить выпускников с новыми навыками, широкой базой знаний и набором компетенций, позволяющих им стать частью более сложного и взаимосвязанного мира» [там же].

Говоря о расширяющейся мобильности студентов, составители доклада высказывают озабоченность по части серьезнейшей проблемы, которая стоит перед высшим образованием «...как сделать международные возможности равно доступными для всех. Студенты ...которые пользуются новыми возможностями глобализированной среды высшего образования, – это, по большей части, представители богатейших или иным образом социально-привилегированных слоев населения. Если нынешние тенденции интернационализации сохранятся, то распределение богатства и таланта в мире будет и дальше страдать перекосами» [там же].

Выделим еще весьма актуальное суждение экспертов, относящееся как к учебным программам, так и к их бóльшей направленности на рынок труда: «...Расширение доступа к высшему образованию *не дает преимуществ людям и обществу без надлежащего макроэкономического развития* (курсив наш – В.Б.), которое бы гарантировало возможность продуктивной работы выпускников» [V; 1.2, с. 81].

Высшие учебные заведения призваны создавать условия для успешного завершения учебы: новые услуги, инновационная педагогика, схемы финансирования, карьерное консультирование и др.

За последние десять лет в ряде регионов мира возникли значительные предпосылки для изменения подходов к преподаванию и обучению. Но их реализация связана со значительными проблемами. Во-первых, приватизация, массификация и коммерциализация высшего образования заставляют переопределить приоритеты в преподавании, обучении и оценивании, а также провести весьма существенные и затратные изменения. Во-вторых, в современных условиях различия между обучением и научными исследованиями выходят на первый план, хотя, очевидно, что только *стратегическая направленность вузовских систем и даже отдельных программ на обе эти области способна принести существенный выигрыш*. В-третьих, как склонны считать авторы, «...вокруг преподавания и научных исследований существует реальная (и весьма сложная) “проблема идентичности”, которая в высшем образовании большинства стран до сих пор не разрешена. В практическом плане

политические инициативы, цель которых отнести университеты к категории исследовательских *или* (курсив наш – В.Б.) учебных учреждений и обеспечить дифференцированное финансирование, *требуют внимательного рассмотрения с точки зрения возможных краткосрочных и долгосрочных последствий подобных стратегий*» (курсив наш – В.Б.) [V; 1.2, с. 90].

В-четвертых, предстоит серьезнейшая работа с целью овладения преподавателями современными дидактическими компетенциями. «Университеты, в частности, в Европе, Северной Америке и некоторых частях Австралии имеют теперь больше возможностей использовать образовательные теории как некий мыслительный инструмент для реализации процедур и стратегий преподавания и оценивания... В некоторых вузах по всему миру схемы курсов и методы оценивания все в большей степени базируются на установленных для студентов результатах обучения, а не на передаче содержания от преподавателя к студенту. Необходимы серьезные исследования, направленные на лучшее понимание динамики преподавания и обучения в различных национальных и институциональных контекстах. Эффективная оценка потребностей; разработка адекватных культуре методов, позволяющих максимизировать положительные результаты обучения; поиск путей обеспечения необходимыми материалами и ресурсами наименее привилегированных образовательных учреждений и систем высшего образования во всем мире – вот важнейшие пункты повестки дня на ближайшие годы». [V; 1.2, с. 90].

## *2. Ухудшение квалификации профессорско-преподавательских составов*

«Профессия преподавателя, – констатируют авторы доклада, – испытывает сильнейшее напряжение. Необходимость реагировать на вызовы массификации вызвала снижение нормального уровня квалификации во многих странах» [V; 1.2, с. 75]. Можно практически наблюдать повсюду факты старения ППС, неполного рабочего дня, совместительства с педагогической деятельностью в частных вузах, низкой зарплаты, миграции в страны с более привлекательными системами материального поощрения. Нельзя закрывать глаза на то, что массификация привела к резкой дифференциации и сегментации преподавательской профессии. Скажем, заработная плата в США и Западной Европе в 8 раз выше, чем в Китае и Индии. Все это еще более усугубляется необходимостью ускоренного «дидактического перевооружения» профессорско-преподавательских работников, тяжелыми условиями труда,

неблагоприятной структурой карьеры. Как замечают эксперты, стимулов для «лучших и умнейших» идти в преподавательскую среду явно недостаточно.

Хотя рост постдипломных (магистерских и докторских) программ был выдвинут в качестве важнейшей задачи мировой системы высшего образования, однако процесс «новой кадровой подпитки» вузов идет крайне медленно. Новые доктора не связывают свою успешную карьеру с академической сферой. Есть еще одна неблагоприятная тенденция. «С точки зрения подотчетности и оценивания, профессура во многом утратила свою автономию. Маятник полномочий в сфере высшего образования качнулся от ученых к менеджерам и чиновникам, что оказало существенное воздействие на университет» [V; 1.2, с. 76].

### *3. Процессы обеспечения качества*

Обеспечение качества выдвигается в приоритетный вопрос политической повестки дня во многих странах. Взрывной рост традиционных вузов и новых провайдеров остро ставит вопросы о качестве высшего образования. Потребители требуют убедительную сертификацию вузов и присуждаемых ими квалификацией. Созданы новые модели оценки высшего образования. «В отличие от моделей прошлого в основе новой модели лежит оценка экспертами, а не оценка правительственными структурами. Высшее учебное заведение все чаще оценивается по отношению к установленной им самим миссии, а не по отношению к некоторой модели, которая определена регулирующим органом» [V; 1.2, с. 72]. Все больший акцент делается на эффективность (результаты). Так, основными темами начатого в 2006 году проекта ОЕСД являются взаимодействие между студентами и преподавателями; карьерные ожидания; завершение образования; успех в поиске работы.

До недавнего времени доступ в высшую школу измерялся общей численностью студентов и валовыми коэффициентами охвата высшим образованием. Однако рост числа студентов должен рассматриваться, в том числе и по отношению к показателям завершения. «Высшее образование не будет реально инклюзивным и доступным, если большой процент новых студентов потерпит неудачу в обучении. Политики и широкая общественность начинают принимать этот более широкий взгляд на доступ к образованию. В эпоху растущей ответственности учебные заведения будут оцениваться по успешному доведению студентов до выпуска... Понятие «завершение» также изменилось... Сегодня университеты должны нести большую ответственность в том,

чему и как учатся их студенты. Бóльший акцент делается на оценке «добавленной стоимости» как результата обучения» [V; 1.2, с. 94].

Нельзя не закончить эту часть аналитического доклада следующей цитатой: «Неостановимый процесс глобализации заставит высшие учебные заведения всех типов готовить более разнообразные когорты студентов с навыками и знаниями, которые будут способствовать их включению в экономику, все более утрачивающую национальные и территориальные границы. Даже нынешний глобальный финансовый кризис, который порождает проблемы для высшего образования во многих странах, не изменит коренным образом существующий ландшафт. Вызов глобализации требует от политиков, администраторов и преподавателей пересмотра традиционных программ на степень и педагогических методов прошлого. В условиях, когда движемся дальше в XXI век, «писать мелом и говорить явно недостаточно» [V; 1.2, с. 97].

## **2.2. БОЛОНСКИЕ ПОЛИТИЧЕСКИЕ ФОРУМЫ: 2009 и 2010 годы**

В Первом форуме приняли участие представители 61 государства: из 47-и стран, входящих в зону Болонского процесса, и из 14 государств, внимательно отслеживающих развитие этого уникального европейского проекта (Австрия, Бразилия, Зимбабве, Израиль, Канада, Китай, Кыргызстан, Марокко, Мексика, Новая Зеландия, США, Тунис, Япония). В работе Второго форума изъявила желание участвовать 71 страна: 45 из «болонского клуба» (не было представителей Армении и Молдовы) и 25 из государств всех континентов: Австралии, Аргентины, Ганы, Египта, Израиля, Иордании, Канады, Китая, Колумбии, Малайзии, Мали, Марокко, Мексики, Новой Зеландии, Саудовской Аравии, Святого Престола, Сенегала, США, Таиланда, Туниса, Турции, Филиппин, ЮАР, Японии.

Чем можно объяснить стремительное нарастание популярности Болонского процесса в мире?

Болонский процесс никогда не идентифицировал себя как замкнутый в границах старой Европы. Он с самого начала ориентировался на глобальные «контрольные точки» при анализе изменений в высшем образовании: болонские реформы – это пример отклика на глобальную интеграцию и они не должны быть обращены внутрь. Это и понятно, так как проблемы реформи-



рования Европейского пространства высшего образования порождаются за пределами Европы [I; 1.5, с. 62].

Приведем ряд оценочных суждений, относящихся к оценке болонских преобразований, и предпринятых в *неболонских странах «проболонских»* инициатив.

Начнем, пожалуй, с *Соединенных Штатов Америки*. Ллойд Амстронг, профессор университета Южной Калифорнии, считает, что «Болонский процесс представляет интереснейший взгляд на пути, по которым образовательные модули и отличаются друг от друга, и похожи друг на друга – модули, которые способствовали глобализации в промышленности, – и предлагает, что образовательная модуляризация в конечном счете может вылиться в знаменитый сдвиг акцентов от институтов к студентам». В другом месте профессор высказывается в том смысле, что «Болонский процесс включает ряд компонентов, каждый из которых содействует массовой и дерзкой переделке высшего образования в то, что названо Европейским пространством высшего образования» [I; Предисловие научного редактора; с. 12].

Клиффорд Эдельман из Института политики в высшем образовании (Institute of Higher Education Policy, Вашингтон) недавно подготовил очень основательный и информативный доклад о современном состоянии Болонского процесса под названием «Болонский клуб: чему десятилетие европейского строительства может научить высшее образование США». Хотя более всего США уделяют внимание европейскому изменению в том, что касается трехлетней степени бакалавра и двухлетней степени магистра, К. Эдельман считает, что такое описание, базирующееся на факторе времени, является обманчивым и, несомненно, не есть самая главная революционная часть этого процесса. В последующем он замечает: «По мере изучения текстов, отражающих продвижение в Болонском процессе, можно заметить смещение упора от чисто профессиональной направленности к возникновению социальных и этических аспектов обучения и переход от четко установленных контекстов и проблем к более подвижным и динамичным контекстам и проблемам» [I, Предисловие научного редактора, с. 12–13]. И далее автор утверждает: «Болонский процесс – это очень смелый эксперимент, который может изменить высшее образование таким образом, которого не имели в виду его создатели ... Это тот эксперимент, который заслуживает больше

внимания со стороны американского высшего образования» [I; Предисловие научного редактора, с. 13].

В Документе Ассоциации университетов и колледжей *Канады* (AUCS), в котором исследуются внешние аспекты влияния Болонского процесса, сообщается о создании Американской Ассоциацией международных образовательных организаций (NAFSA) так называемой Болонской целевой группы для проведения деятельности в отношении болонских реформ. В одном из подготовленных документов констатируется, что «движение по увеличению студенческой мобильности среди европейских наций путем создания Европейского пространства высшего образования, поддерживаемое общей структурой степеней, ожидаемо привело к кардинальным изменениям европейского высшего образования. Однако чего не ожидали, так это то, что европейский процесс распространится на другие страны и *приведет в движение парадигмальный сдвиг для американской высшей школы* в том, что касается практики разработки и развития учебных программ» [I; Предисловие научного редактора, с. 13].

Другой пример. На совещании министров просвещения (образования) государств ЕС и *Латинской Америки* (2005 г.) в Мехико принята долгосрочная стратегия по формированию европейско-латиноамериканского пространства в области высшего образования.

В 2006 г. Департамент образования, науки и подготовки разработал для обсуждения документ «Болонский процесс и *Австралия*: следующие шаги».

В *Новой Зеландии* правительство приступило к обоснованию ... международной образовательной стратегии, которая отчасти обращается к опыту Болонского процесса как мотивирующего фактора поддержки большей открытости новозеландской высшей школы к остальному миру» [I; Предисловие научного редактора; с. 15].

Э. Эгран-Полак (*Международная ассоциация университетов*) утверждает: «... Процесс (Болонский – В.Б.) привлек и продолжает привлекать беспрецедентное внимание во всем мире ... Болонский процесс достиг – особенно с политической точки зрения – практически невозможного. Он рассматривается как уникальное соглашение между ... странами об общей многомерной концепции высшего образования и как подробная поэтапная стратегия ее реализации [I; 1.5.1, с. 68–69].

Поэтому вполне естественно, что главная цель Болонских политических форумов состоит в том, чтобы развивать партнерские отношения с 47-ю странами-участницами Болонского процесса и другими государствами. Весьма значимой явилась интерпретация на современном этапе (с учетом затянувшегося экономического кризиса, снижения ответственности за высшее образование со стороны государства, уменьшения его финансирования как социального блага и нарастания тенденций «академического капитализма») роли высшего образования в достижении человеческого и социального развития как богатейшего и многообразнейшего культурного и научного ресурса, как *ключевого* фактора в развитии общества.

В Заявлении 2009 года декларирована приверженность:

- государственным инвестициям в высшее образование;
- глобальному обмену знаниями посредством многонациональных проектов и программ;
- мобильности студентов и сотрудников с целью стимулирования инноваций и творчества в формате «циркуляции умов», а не «утечки мозгов»;
- справедливому признанию периодов обучения и квалификаций;
- организации диалога по вопросам политики признания и изучения различных квалификационных структур с тем, чтобы обеспечить взаимное признание квалификаций;
- приоритетному характеру академических ценностей в ходе осуществления транснациональных обменов;
- совместным действиям, направленным на улучшение взаимопонимания и долгосрочного сотрудничества;
- проведению международных семинаров по проблемам обеспечения качества.

В Заявлении Болонского политического форума (12 марта 2010 г.) указывалось, что Болонский процесс способствовал преобразованиям в высшем образовании Европы в части осуществления системных и институциональных изменений.

На Форуме были затронуты темы:

- реакция систем и учреждений высшего образования на растущие запросы и многочисленные ожидания;
- баланс сотрудничества и конкуренции в международном высшем образовании;

- мобильность преподавателей и студентов, включая проблемы и возможности «циркуляции умов»;
- поддержка глобального диалога студентов;
- создание института «контактных лиц», обеспечивающих обмен информацией и совместную деятельность, в том числе по подготовке третьего Болонского политического форума на уровне министров образования в 2012 году.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

В предложенном Аналитическом докладе мы намеренно отдали предпочтение тенденциям, лежащим в основе собственно имманентных *академических* преобразований в рамках Болонского процесса, а также порождаемым ими проблемам по преимуществу методико-педагогического толка. Приоритет в докладе вопросам дидактики студентоцентрированного и компетентностного подходов очевиден. Это был наш сознательный выбор. Связан он с тем, что, по-нашему мнению, основным внутренним стягивающим центром болонских реформ является новый парадигмальный триптих «преподавание–обучение–оценивание». Вне гравитации этой методологической системы всякие и всяческие «толкания», стимулы и катализаторы не способны придать Болонскому процессу характер повседневной реальной дееспособной практики.

Мы убеждены, что подлинные болонские реформы, а не эрзацы под «Болонью» – это реформа инновационных педагогик. Болонские преобразования начинаются и совершаются там, где по-новому и в новых ролях осуществляют свою образовательную деятельность профессор и студент. Без них, по образному выражению одного из европейских экспертов, «Болонский процесс что шекспировский “Гамлет” без принца».

Экономическая целесообразность болонских реформ, разумеется, не может отрицаться, но с той точки зрения, что она целесообразна (по крайней мере) для личности, когда ее маневренность на рынках труда и в образователь-

ных маршрутах выступает условием экономического, гражданского и этического благополучия, ее подлинным «человеческим капиталом». Экономическая основа болонских реформ может (и должна!) стимулировать реформы, но не сводиться к ней, когда, по выражению У. Вельберса, «бакалавр как дешевый уровень подготовки представляется (для идеологов нелиберального толка – В.Б.) даром с небес... [VIII; 3.1, с. 259]. Рынок труда способен сбить с пути высшее образование в силу своих экономических амбиций, если он сам еще не стал на трассу цивилизационной экономики знания. Социальная составляющая болонских реформ кроется в том, что от них выигрывает не только бизнес, но личность и гражданское общество.

Где много говорят об экономическом диктате Болонского процесса, там либо добровольно умаляют его гуманистическую сущность, либо не уразумели системный его характер. Все остальное – это не подлинный Болонский процесс, но его официальные интерпретации.

Всякие национальные дебаты следует вести в международных контекстах, как, впрочем, и болонские реформы контрпродуктивно проводить «под кальку» европейского опыта. В обеспечении этой сбалансированности «почвенности» и «международного» и состоит усложняющаяся профессионализация управления и руководства системой высшего образования. В докладе, подготовленном для Всемирной конференции по высшему образованию говорится: «Укрупнение высших учебных заведений и систем и возросшее значение для общества и для людей вызывает острую необходимость в профессиональном управлении и руководстве. Постоянно появляются собственные программы подготовки, возникают «мозговые центры» и политические форумы. Академические институты и системы начинают собирать данные о себе для выработки стратегий и проведения улучшений. Растет потребность в полных и точных региональных и международных данных для анализа. Высшая школа слишком сложна, чтобы ею можно было управлять без необходимых сведений и фактов и профессионалов» [V; 1.7, с. 93–94].

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2007. – 264 с.
2. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) // Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 406 с.
3. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
4. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
5. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
6. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### к АНАЛИТИЧЕСКОМУ ДОКЛАДУ

*Приложение 1. Издания, осуществленные в Российской Федерации и Казахстане и отражающие мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг.*

- I. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: 2007–2009 ГОДЫ. МЕЖДУ ЛОНДОНОМ И ЛЕВЕНОМ / Лувен-ла-Невом. / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: 2007–2009 ГОДЫ. МЕЖДУ ЛОНДОНОМ И ЛЕВЕНОМ / Лувен-ла-Невом. / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), 2009. – 302 с.

- II. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), 2009. – 536 с.

- III. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЕВРОПЕЙСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (книга-приложение 2). / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЕВРОПЕЙСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (книга-приложение 2). / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), 2009. – 220 с.

- IV. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Независимое казахстанское агентство по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), 2009. – 304 с.

- V. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. –



М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

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

**Приложение 2.** *Отчеты о научно-исследовательской работе, отражающие мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг. и размещенные на веб-сайтах*

- VI. МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА КАК СТРУКТУРНОЙ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: Отчет о научно-исследовательской работе / Науч. рук. проекта д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко. Первый этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 251 с.
- VII. МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА КАК СТРУКТУРНОЙ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: Отчет о научно-исследовательской работе / Науч. рук. проекта д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко. Второй этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 349 с.
- VIII. МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА КАК СТРУКТУРНОЙ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: Отчет о научно-исследовательской работе / Науч. рук. проекта д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко. Третий этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 312 с.
- IX. МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА КАК СТРУКТУРНОЙ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: Отчет о научно-исследовательской работе / Науч. рук. проекта д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко. Четвертый этап. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.

**Приложение 3.** *Публикации в академических журналах и монографиях материалов, отражающих мониторинговые исследования Болонского процесса 2009–2010 гг.*

- X. *Байденко В.И.* Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее // Высшее образование в России. № 7, 2009.
- XI. *Селезнева Н.А.* Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8.
- XII. *Байденко В.И.* Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. № 9, 2009.
- XIII. *Байденко В.И.* Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ (статья третья) // Высшее образование в России № 10, 2009.
- XIV. *Байденко В.И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) // Высшее образование в России № 11, 2009.
- XV. *Байденко В., Селезнева Н.* Из истории становления европейской докторской степени. Обсуждаем проблему // Высшее образование в России, 2010. № 8–9. – 20 с.

- XVI. Байденко В. Селезнева Н. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования // Высшее образование в России, 2010. № 10. – 18 с.
- XVII. Байденко В. Селезнева Н. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США // Высшее образование в России, 2010. № 11. – 17 с.
- XVIII. Байденко В. На стыке двух десятилетий болонских реформ в Европе: опыт, проблемы и перспективы. В монографии «Проблемы модернизации высшего образования». – М.: МГУ (в печати), 2010.
- XIX. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ГЛОССАРИЙ (НА ОСНОВЕ ОПЫТА МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.
- XX. «ДОРОЖНАЯ КАРТА» БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: Информационно-библиографическое издание / Автор-составитель д-р пед. наук, профессор В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 82 с.
- 

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

---

**БАЙДЕНКО**

**ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ**

– научный руководитель исследовательского проекта «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе», доктор педагогических наук, профессор, иностранный член Национальной академии педагогических наук Украины

*Научное издание*

**ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ БАЙДЕНКО**

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА:  
2009—2010 годы**

= Аналитический доклад =

Компьютерный набор и верстка  
Ответственные за выпуск:

*М.В. Королевой  
Г.М. Дмитриенко,  
Н.М. Амбросимова,  
Т.А. Подкопаева*

Подписано в печать 14.12.2010.  
Бумага «Снегурочка». Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.  
Усл.печ.л. 5,11. Тираж 300 экз. Заказ № 25.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества  
подготовки специалистов,  
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.  
тел. (499) 369-42-83, 369-42-84, fax: (499) 369-58-13  
E-mail: [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru)