



Введение

О Болонском процессе, к сожалению, мало пишут в Российской академической прессе. Только «по касательной» привлекает он к себе внимание участников многочисленных научно-теоретических конференций и симпозиумов. Суждения отдельных коллег о сущности Болонского процесса, его целях и характере, которые доводилось слышать в частных беседах и на собраниях различных академических сообществ, нередко резко контрастировали друг с другом. Для одних – реформирование высшего образования России в 90-х годах едва ли не предопределило сущность и направления Болонского процесса (в частности, введение новых степеней и квалификаций «бакалавр» и «магистр»). Для других – вполне или в определенной мере согласуется с ним. Для третьих – отечественная высшая школа задерживается на стадии самолюбования своими былыми и нынешними достоинствами и рискует оказаться вне набирающих темпы и размах европейских преобразований.

Подобный «разброс» оценок едва ли делает возможными

корректные обобщения о позиции *массовой* академической среды по отношению к Болонскому процессу, его задачам, структурам и механизмам развертывания. Нет достаточной прозрачности и во мнениях федеральных властных органов. В несомненно имеющей системный характер и во многом взвешенной и сбалансированной Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (далее в тексте – Концепция) нет даже упоминания ни о Лиссабонской конвенции, ни о Болонской декларации. Хотя, очевидно, что их подписание Российской Федерацией самым непосредственным образом повлияет на многие существенные стороны модернизации высшей школы (и, разумеется, не только ее). Заметим, что и Концепция и Болонская декларация предполагают достижение ими заявленных целей к 2010 году, то есть налицо временная синхронизация процессов.

Справедливости ради следует сказать, что многие инновационные идеи модернизации российского образования *со-держательно* близки к идеям и целям Болонского процесса, в частности, в том, что касается необходимости учета в образовательной политике России общих тенденций мирового развития, делающих востребованными изменения в системе нашего образования. Созвучными являются положения Концепции о повышении инвестиционной привлекательности образования, о формировании новых стратегий развития и планирования в высшей школе прежде всего за счет повсеместного, на федеральном, региональном и институциональном уровнях, освоения в специфических для нашей страны условиях *культуры социального диалога и социального партнерства* в профессиональном образовании.¹

¹ В Концепции говорится: «Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты *только* в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями

Поля «сходимости» содержания и целей Концепции и Болонской декларации гораздо шире, чем приведенные свидетельства. Это, как представляется, только подчеркивает важность вовлечения российской общественности в глубокую рефлексию по поводу вопросов: что такое Болонский процесс? Каково отношение к нему Российской Федерации? Какое адекватное место нашей высшей школы в Болонском процессе без угрозы растерять ее достоинства и без риска «опоздать на поезд»? Есть ли некий стратегически выверенный *внеболонский* путь развития нашего образования? Что влечет за собой как вхождение в Болонский процесс, так и дистанцирование от него? Узнаваемы ли российские ступени «бакалавра» и «магистра» в Западной Европе? Насколько отвечают требованиям сравнимости и сопоставимости принятые у нас приложения к дипломам? И так далее.

В предлагаемой работе не ставится задача высказаться по обозначенным вопросам. Ее цель гораздо скромнее: попытаться осветить исторические аспекты Болонского процесса, раскрыть его цели, задачи, *противоречивый, проблемный и разнотемповый* характер, круг действующих субъектов и обозначить «обойму» вопросов, обсуждение которых оживит интерес российского общества к Болонскому процессу. Как высказался Даниел Н. Сифуна (Daniel N. Sifuna) – преподаватель педагогического факультета Университета им. Кениаты, – «... перемены в образовании – результат скорее постепенного осознания того или иного явления, чем его внезапного открытия» [24, С. 260].

Автор благодарен многим отечественным и зарубежным коллегам, которые не только побудили к написанию этих заметок, но и своими идеями, советами и консультациями способствовали реализации замысла. Всегда высококомпетентные суждения действительного члена РАО, д-ра психол. наук, профессора В.Д. Шадрикова помогали автору уточнить проблемное и тематическое поле публикации. Прояв-

национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и *работодателями* (курсив наш – В.Б.)» [16, С. 6].

ленный интерес и доброжелательная поддержка со стороны заместителя Министра образования, д-ра экон. наук, профессора Л.С. Гребнева стимулировали начатую работу. Начальник Управления международного образования и сотрудничества Минобрнауки России Н.М. Дмитриев оказал содействие в информационном обеспечении. Директор Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСиС (технологического университета) д-р техн. наук, профессор Н.А. Селезнева вместе с ректором Российского Нового Университета д-ром техн. наук, профессором В.А. Зерновым сделали все возможное для ускорения выхода в свет этой книги.

Автор приносит искренние слова признательности за участие в содержательном обсуждении вопросов, связанных с Болонским процессом, канд. физ.-мат. наук, доценту Ю.П. Акимову (Председателю Государственной инспекции по аттестации учебных заведений России), проректорам ряда столичных университетов (канд. техн. наук, профессорам Н.И. Максиму и В.П. Соловьеву, д-ру техн. наук, профессору Н.Н. Фомину), вузов Санкт-Петербурга (канд. техн. наук, профессору Н.В. Алешину, д-ру техн. наук, профессору А.Л. Степанову), ректору Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого д-ру пед. наук, профессору Н.А. Шайденко, директору Национального информационного центра по академическому признанию и мобильности канд. экон. наук, доценту Г.А. Лукичеву и другим.

В подготовке данной публикации неоценимую роль играли немецкие коллеги – профессор Гумбольдского университета Ханс-Георг Хофманн и доктор Вольфганг Ройтер (Абу-Сонсалт, Берлин). При ее написании были использованы материалы состоявшихся после принятия Болонской декларации симпозиумов, конференций, съездов, семинаров. Нередко автор опирался на суждения многих видных западноевропейских лидеров и экспертов высшего образования (материалы их выступлений помещены на соответст-

вующих web-сайтах, перечень которых дается в приложении).

Переводы официальных и иных англоязычных текстов, относящихся к Болонскому процессу, выполнила сотрудник кафедры системных исследований образования *Е.Н. Карачарова*. Отдельные тексты переведены с английского языка на русский ассистентом А.С. Музыченко и доктором В. Ройтером, а также научными сотрудниками Исследовательского центра канд. техн. наук Б.К. Коломийцем и канд. филол. наук, И.Е. Волковой. С немецкоязычными текстами работал сам автор. Набор этой, как и большинства последних публикаций автора, осуществлен руководителем группы информационных компьютерных ресурсов Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов М.В. Королевой, чей неизменный высокий стиль дизайнера, отзывчивость и оперативная исполнительность снискали ей искреннее уважение со стороны многих исследователей. Автор выражает также глубокую признательность за профессионализм и трепетное отношение к изданию его работ сотруднице Исследовательского центра Г.М. Дмитриенко.

Итак, еще раз о цели настоящей работы несколькими ключевыми словами: *информирование* общественности о Болонском процессе и *побуждение* к дискуссии (по наиболее значимым для российской высшей школы вопросам, относящимся к теме публикации).

Автор отдает себе отчет в том, что в представленных заметках явно обнаруживаются неравнозначность параграфов, их непропорциональность. Одни занимают несколько страниц, другие ограничиваются рядом абзацев. Их информационное и проблемно-тематическое наполнение далеко не одинаковы. Это отражает *только меру осведомленности автора*, а не подлинное состояние и ход Болонского процесса. Ответственность за эту недостаточную компетентность автор полностью принимает на себя.

В отдельных случаях автор позволял себе отступления

от основной темы. Это делалось для того, чтобы «раздвинуть» рамки рассматриваемых явлений (например, за счет транснационального образования, сбалансированности автономности и подотчетности, современных подходов к взаимодействию высшего образования и рынка труда и др.).

Хотя, впрочем, не одинаково развиваются и различные составляющие Болонского процесса. Судите сами. На вопрос «Изменилась ли система инженерного образования в Вашей стране как результат принятия Болонской декларации? В частности, принято ли решение о введении двухуровневой системы (Бакалавр–Магистр) в инженерном образовании?» получены следующие ответы от представителей отдельных стран, подписавших Болонскую декларацию [50].

- Австрия:* Принятый недавно новый закон открывает возможность введения программ Бакалавр/Магистр.
- Бельгия:*
(франкоязычная) К настоящему времени нет никаких решений, в том числе и по двухуровневой системе.
- Финляндия:* Нет.
- Франция:* Нет, за очень небольшими исключениями.
- Германия:* Да, наша национальная система инженерного образования определенно изменилась.
- Ирландия:* Нет.
- Нидерланды:* В трех технических университетах уже имеются трехгодичная базовая и двухгодичная дополнительная (инженер–магистр) программы обучения.
- Норвегия:* В 2001 году принят новый закон об образовании, в который включены основные

положения Болонской декларации.

Польша:

Постепенная трансформация системы инженерного образования в двухуровневую модель началась с 1997 г.

Швеция:

Нет. На инженерных отделениях эта система не принята [50].

1. Немного истории: Болонский процесс в историческом аспекте

Один из европейских экспертов недавно заметил, что европейское пространство высшего образования формируется на протяжении последних 40 лет с целью оказания поддержки экономическим, коммерческим и финансовым рынкам. Если принять во внимание, что Сорбоннская (1998 г.) и Болонская (1999 г.) декларации представляют собой попытку сформировать абрис современного европейского подхода к ответу на назревшие общеевропейские проблемы, справедливость приведенного мнения эксперта не вызывает возражений.²

Фердинанд Мертенс (Ferdinand Mertens) и Франс де Вильдер (Frans de Vijlder) – исследователи из Нидерландов – в своей публикации «Высшее образование в расширенной и жизнеспособной Европе» [42] высказывают интересные соображения, что Болонский университет, основанный в 1088 году именно как *Европейский университет*, дал свое имя

² Оригинальный анализ процессов интеграции высшей школы Европы дает Хиуэл Сери Джонс (Huwel Ciri Jones), представитель Великобритании, в статье «Вклад образования в развитие Европейского сообщества» [24].

процессу, призванному вернуть университету его подлинную европейскую сущность, то есть интегратора Европы.³

Ссылаясь на фламандских авторов Курта де Вита (Kurt de Wit) и Верховена (Verhoeven), они выделяют три периода в развитии тенденций европеизации высшей школы во второй половине прошлого века.

Первый период (1957–1982 гг.) взял свое начало после Римского договора 1957 г. Конференция министров образования в 1971 г. уже обозначила пять основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах:

1. Взаимное признание дипломов;
2. Обоснование идеи формирования европейского университета;
3. Кооперация вторичного⁴ и высшего образования;
4. Создание европейского центра развития образования;
5. Учреждение неограниченного государственнымными границами института высшего образования.

В 1976 г. состоялась презентация Программы действий, содержащей шесть пунктов:

1. Доступ в высшую школу;
2. Признание дипломов;
3. Общие программы обучения;
4. Короткие образовательные программы;

³ Эта европейская сущность «размывалась» после Вестфальского мира 1648 г., положившего начало интенсивному (и экстенсивному!) государственному строительству в Европе, которое поворачивало университеты от охранения и развития общеевропейских традиций к реорганизации их в национальные центры, подготовляющие соответствующую элиту к обслуживанию государственных интересов.

⁴ Согласно ISCED–МСКО (Международной стандартной классификации образования), первая редакция которой появилась в 1976 году, а ныне действующая – 20 лет спустя, к вторичному относится второй этап среднего образования или третий уровень. В Российской Федерации этот уровень охватывает среднее (полное) общее образование.

5. Информационная политика;
6. Европейский университетский институт (о нем несколько слов мы скажем ниже).

Второй период приходится на 1983–1992 гг. В продолжение его уточнялись цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза и прежде всего ее правовые аспекты: предоставление студентам из разных стран равных прав в принимающих их странах. Под лозунгом «Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей» разворачивались известные и в России проекты COMET⁵, ERASMUS⁶, LINGUA⁷, TEMPUS⁸ и др.

Третий период связывался с подписанием Маастрихтского договора (1992 г.). В это время усиливается звучание идеи о европейском гражданстве, согласно которой каждый гражданин страны-члена Евросоюза имеет гражданские права этого сообщества (свободное перемещение, выдвижение своей кандидатуры на выборах в коммунальные органы и т.п.). Провозглашенный принцип subsidiarity, – пишут Ф. Мертенс и Ф. де Вильдер, – «... во взгляде на высшее образование к этому времени интерпретировался двумя различными способами. Одни исходили из того, что этот принцип препятствует дальнейшей интеграции. Как мы уже видели, образование, в особенности базовое и университетское,

⁵ Программа COMET направлена на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности в различных его типах; университетско-производственные структуры в виде региональных или секторальных консорциумов; университетско-индустриальные обмены людскими ресурсами; университетско-производственные образовательные проекты для удовлетворения нужд экономики.

⁶ ERASMUS – программа по разработке согласованных между вузами различных стран учебных планов и программ. Конечная цель программы состоит в создании надежной основы для межкультурного взаимопонимания и в формировании нового типа профессионализма (ориентированного на работу в странах Содружества). Программа получила свое имя от гуманиста Эпохи Возрождения Эразма Роттердамского (1469–1536) как символа высокой межкультурной мобильности средневековых студентов и профессоров.

⁷ Действующая по решению Евросоюза с 1989 г. программа LINGUA имела своей целью распространение массового овладения хотя бы одним европейским языком и предусматривала практику студентов и преподавателей в странах изучаемого языка.

⁸ TEMPUS затрагивает долгосрочные структурные проблемы высших учебных заведений стран Центральной и Восточной Европы.

рассматривалось как символ национального государства. Во многих странах Европы европейская образовательная политика выглядела бы как агрессия из Брюсселя “во внутренние сферы” суверенитета. Но принцип субсидиарности мог бы все же вести к ускорению принятия не обремененных излишней напряженностью кооперации и интеграции, так как к этому времени государствам-членам угрожало вовсе не “диктат Брюсселя”. Парадокс в том, что обе точки зрения имели право на существование. Ведь только несколько месяцев после заключения Маастрихтского договора в Белой Книжке “Развитие, соревнование и занятость” можно было найти темы, связанные с образованием и подготовкой. В ней констатировалось, что возрастающее знание ориентирует образовательные системы на роль принципиальных предпосылок экономического роста, повышения конкурентоспособности в глобальном масштабе и снижения уровня безработицы». Хотя в докладе подчеркивались согласие стран Содружества в части повышения качества образования, децентрализации образовательного менеджмента, нарастающего взаимодействия между высшей школой и индустрией, а также идентичность интересов европейских государств в развитии европейской интеграции, тем не менее образовательная система подверглась имплицитной и эксплицитной критике, в том числе по поводу нарастающего дефицита рабочей силы, с одной стороны, и роста числа безработных, с другой (как проявление недостаточной реализации европейского измерения в развитии и устройстве образования). Энергично также утверждалось, что система образования и подготовки не удовлетворяет потребности экономики.⁹ Университеты, к примеру, должны содействовать образованию через всю жизнь, создавать гибкие образовательные пути,

⁹ В Концепции высказывается весьма похожая мысль: «Профессиональное образование ... еще не способно в должной мере решить проблему “кадрового голода”, обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни» [16, С. 4]. В другом месте замечается: «В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности» [Там же]

играть роль предвосхитителей новых потребностей в трансферте знаний» [42; С. 4–5].

Этот доклад, как полагают эксперты, предостерегал от консервации наличных образовательных структур и традиций, в то время когда темпы изменений в окружающем мире все более ускоряются (они назвали это явление «евросклерозом») [42; С. 5].

Во многих отношениях европейская кооперация в высшем образовании более или менее выравнялась к 1993 году, хотя многие национальные образовательные системы Содружества продолжали испытывать большие трудности. «Политика общности, – как отмечают те же авторы, – развивалась по трем линиям: воспитание (SOKRATES), подготовка (LEONARDO), молодежь (Yugend für Europa)» [42].

Белая Книга 1995 г. «Учение и учеба: развитие обучающегося общества» концентрировалась на трех признанных в Европейском Сообществе факторах влияния: информационное общество; интернационализация; научный и технический мир.¹⁰ Эта общность факторов побудила к выработке направлений согласованной образовательной политики, охватывающей:

- содействие производству знаний;
- сближение образования и экономики;¹¹
- усиление роли образования как второго шанса личности;
- освоение выпускниками по меньшей мере трех европейских языков;¹²

- утверждение равной полезности инвестиций в экономику и образование.¹³

Наконец Зеленая книга «Образование – подготовка – исследования: препятствия для транснациональной мобильности» (1996 г.) охарактеризовала ограничивающие европейскую мобильность факторы правового, социоэкономического, лингвистического и практического характера. 1996 г. стал также для Европы Годом образования через всю жизнь» [42, С. 5].

Таким образом, Болонский процесс начинался задолго до подписания Болонской декларации в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции. Болонская декларация – одновременно и результат предшествующих ей инициатив, и стимулятор процесса реформирования высшего образования. Роль европейских университетов видится в том, чтобы они стали носителями европейского стиля и европейского сознания. Именно здесь кроются истоки курса на формирование единого общеевропейского пространства высшего образования и сближение его моделей.

¹⁰ В ряду новых социальных требований к системе российского образования в Концепции упоминаются такие, как «переход к постиндустриальному, информационному обществу»; «возникновение и рост глобальных проблем»; «динамичное развитие экономики..., глубокие структурные изменения в сфере занятости» [16, С. 2].

¹¹ В Концепции содержится идея, имеющая исключительное стратегическое значение для развития высшего образования: «В качестве *основного фактора* (курсив наш – В.Б.) обновления профессионального образования выступают запросы экономики и социальной сферы, науки, техники, технологии, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития» [16, С. 13].

¹² Знание иностранных языков отнесено авторами Концепции к важнейшим составляющим стандарта образования наступившего века (предусматривается овладение выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одним иностранным языком со сдачей обязательного экзамена за курс средней школы). К сожалению, в документе ничего не сказано о государственных требованиях к освоению полилингвистической культуры выпускниками высших учебных заведений (двумя–тремя языками и на каком уровне?).

¹³ «В переходный период своего развития, – записано в Концепции, – страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономики на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны» [16, С. 4].

Работодатели задолго до Сорбонны и Болоньи столкнулись с проблемами, на решение которых направлена структурная реформа высшей школы. Роль обеих деклараций состоит в том, что они придали многим тенденциям и направлениям реформирования общеевропейский уровень, идентифицировали этот процесс и определили его цели, задачи и основные организационные структуры.

Примем во внимание, что Сорбоннская декларация подписывалась *только министрами* с соответствующей компетенцией и *лишь из четырех стран*: Великобритании, Германии, Италии и Франции. Дискуссии, ей предшествовавшие, не носили идиллического характера. Первые две страны придерживались довольно различных точек зрения. Франция скорее занимала промежуточное положение. Нельзя оспаривать того факта, что в Сорбоннской декларации взяла верх англосаксонская двухступенчатая модель высшего образования как преимущественная для реформирования европейского высшего образования. Не будучи идеальной, она, тем не менее, с *прагматической установкой* на достижение большей сравнимости, сопоставимости и удобочитаемости документов об образовании, степеней и квалификаций оказалась предпочтительнее. К тому же на этой модели, как считают многие западноевропейские эксперты, легко конструируются послевузовские уровни образования. Английские университеты, скажем, предлагают весьма широкий спектр образовательных программ для тех, кто уже имеет высшее образование. Университеты Соединенного Королевства оказались сильно интегрированными с научными исследованиями при относительно высокой степени гармонизации предпринимательства и высшего образования. Тамашние университеты вносят свой весомый вклад в предоставление разнообразных образовательных услуг в формате непрерывного образования своих же выпускников.

Общность моделей высшего образования при сохранении многообразия означает вероятность создания нового ев-

ропейского университета. Прорабатываются его различные варианты-проекты. *Первый вариант* предполагает открытие его филиалов в странах Сообщества. Управление университетом, возможно, будет осуществляться Сообществом, при том, что национальные правительства получают свой круг компетенций. Образовательные программы для подготовки бакалавров и магистров будут разрабатываться с очевидной европейской ориентацией, а финансирование станет производиться как самим Сообществом, так и потребителями образовательных услуг. *Вариант второй* опирается на национальные университеты и направлен на интенсификацию интеграции. Образовательные стандарты могут устанавливаться Европейской комиссией. Университету будет присущ такой характер управления, при котором Сообщество не дублирует те действия и функции, качественное выполнение которых может достигаться самими странами-членами. Более того. По замыслу, второй вариант допускает сочетание дипломов бакалавров и магистров с традиционными для той или иной страны дипломами (степенями, квалификациями), но без уклонения от одной из главных целей – всестороннего академического и профессионального их признания.

Третий вариант основывается на принципе «Единство в многообразии» и кладет в свое основание сохранение (не менее 30 лет) национальных моделей с тенденцией к возрастанию признания и европейского измерения. Во всяком случае, в этом варианте безусловно постулируется ряд принципов: добровольность сотрудничества; использование потенциала интеграции на основе сложной и неоднородной типологии высших учебных заведений в странах-членах; возрастающая «добавленная стоимость» европейского измерения [24, С. 244–246].

Европейское Сообщество и европейская высшая школа прошли почти полувековой путь до принятия Сорбоннской и Болонской деклараций. Уже с 1976 г. начинает складываться

ся политический консенсус, касающийся новой роли профессионального образования в намечаемых фундаментальных переменмах в жизни Содружества. Формирование европейского пространства высшего образования, сближение его целей и моделей (без утраты многообразия!) были адекватным ответом высшей школы на ожидаемые преобразования. В последних сосредоточивались «точки роста» новой Европы. С ними ассоциировались изменения структурных факторов высшего образования. Здесь уместно вспомнить слова М. Трой (M. Trow) о том, что «в каждом передовом обществе проблемы, ассоциируемые с высшей школой, являются проблемами роста» [24, С. 55].

В середине 80-х годов отдельные исследователи, в частности, Нив (J. Neave) обозначили пять пунктов новой государственной образовательной политики в странах Западной Европы. Это:

- сокращение бюджетов на высшее образование;
- повышение его эффективности, включая уменьшение продолжительности обучения и отсева;
- усиление влияния внешних по отношению к академическим сообществам социальных партнеров высшего образования,¹⁴ в том, что касается установления его целей,¹⁵ оценки его качества¹⁶ и освоения культуры предпринимательства;¹⁷

- введение «принудительного контрактирования»¹⁸, при котором распределение фондов сопряжено с целями вузов и контролем за их деятельностью;
- возрастание значимости квалитетических характеристик результатов образования, сопровождающееся переакцентацией с оценки целей на оценку результатов [24, С. 27–40].

Немногими годами позже другие авторы, в том числе Хиул Сери Джонс (Hywel Ceri Jones) обозначили направления, по которым интенсифицировались усилия высших учебных заведений Европы:

- достижение такого уровня высшего образования, который позволит использовать преимущества европейского рынка;
- усиление позиций Европы в мировой экономике;

¹⁴ Спустя почти два десятилетия в Концепции находят свое выражение подобные идеи: «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты» [16, С. 5]. Провозглашается задача развития «... образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики» [16, С. 6].

¹⁵ «Основная цель профессионального образования, – формулируется в Концепции, – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» [16, С. 16].

¹⁶ Концепцией предусматривается «формирование и приведение в действие независимой от органов управления образованием государственной системы аттестации и контроля качества образования» [16, С. 25].

¹⁷ В числе новых принципов эффективных экономических отношений в образовании Концепцией предполагаются такие, как принцип экономической автономности учебных заведений, принцип финансово-экономической ответственности и прозрачности финансовой деятельности, принцип ориентации на потребности конкретных потребителей образовательных услуг и др. [16, С. 18].

¹⁸ Сформулированная в Концепции современная доктрина экономики российского образования планирует «переход к финансированию учреждений профессионального образования на контрактной основе» [16, С. 17]. Ожидается, что на втором этапе модернизации (2004–2005 гг.) «контракты с конечными» потребителями частично вытеснят форму государственного задания...» [16, С. 28].

- учет особой демографической ситуации Европейского Сообщества и ее воздействие на рынке труда;¹⁹
- повышение вклада университетов в достижение экономической и социальной сплоченности;
- «признание значимости сотрудничества в области высшего образования и профессиональной подготовки как фактора, играющего все большую роль в отношениях Сообщества с третьими странами» [24, С. 240];
- ускорение и развитие престижа в мире европейского многообразного культурно-лингвистического наследия;
- культивирование среди западноевропейского населения мироощущения «Гражданина Европы» как новой ценностной установки, формирование у молодежи социальных и экономических ролей, содействующих интеграции.

Дальнейшее изложение выявит, что сущность и цели Болонского процесса, заявленные в Болонской декларации, являются собой конкретизацию (с учетом опыта прошедших десятилетий и новых вызовов) этих направлений.

¹⁹ В странах Западной Европы 20 % населения не являются гражданами страны проживания.

2. || Сущность и цели Болонского процесса

Если протекавшие во второй половине XX века изменения в европейском высшем образовании с точки зрения их общих тенденций можно в ретроспективном плане отнести к *предболонскому периоду*, то собственно Болонский процесс начинается с принятия 29 странами Европы Болонской декларации 19 июня 1999 г. Она является поворотным пунктом в развитии высшей школы Европы и выражает поиск совместного европейского подхода к разрешению общих проблем высшего образования.

К Болонской декларации тесно примыкают предшествовавшие ей два документа: Университетская хартия – Magna Charta Universitatum [49] и Сорбоннская декларация [44].

2.1. Magna Charta Universitatum

Хартия университетов²⁰ принята также в Болонском университете на съезде европейский ректоров, созванного по

²⁰ Существуют относительно различающиеся между собой классификации университетов (моделей высшего образования) Андрис Барблан (Andris Barblan) подразделяет европейские модели университетов на четыре типа: 1. *гумбольдская модель* (исследовательский университет); 2. *французская (наполеоновская) модель* (институт государственной службы); 3. *англосаксонская модель* (университеты, независимые от Хартии); 4. *советская модель* (фрагментарная система образовательных программ, реализуемых многочисленными специализированными вузами).

Торстен Хюсен (Torsten Husén), проф. Стокгольмского университета и Бен-Давид (Ben-David J.) предприняли попытку классифицировать европейские и североамериканские модели университетов, которые так или иначе заимствованы другими странами: 1. *гумбольдтский «исследовательский университет»*; 2. *британская модель интернатного типа* (модель Оксбриджа); 3. *французская модель «больших школ»* как символ

случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы 18 сентября 1988 г.

Этот небольшой по размерам документ (около двух страниц), официальный текст которого выполнен на латинском языке, имеет три тематических рубрики: Prooemium; Principia ac fundamenta; Instrumenta. В Хартии подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, знания и исследований.

К основным принципам отнесены:

- автономность университетов,²¹ выполняющих функцию критического осмысления действительности для целей распространения культуры путем преподавания и научных исследований;²²
- независимость университетов от политических, экономических и идеологических властей;
- тесная связь преподавания и научных исследований;
- достижения на этой основе соответствия потребностям экономики и общества;
- свобода исследований, преподавания и обучения;

меритократического общества; 4. *чикагская* модель (разработана Хатчинсом) с очевидной гуманитарной направленностью (см. подробнее в [24]).

Осмо Кивинен (Osmo Kivinen) и Ристо Ринне (Risto Rinne) – исследователи из университета Турку – выделяют три модели Университетов (высшего образования) с точки зрения взаимодействия высшей школы, государства и рынка: 1. *американская* модель (крайняя децентрализация; жесткая конкуренция, рыночное управление, открытость); 2. *западноевропейская* модель (государственное финансирование; государственный контроль – «оценочное государство»; доступ в вузы посредством вступительных процедур); 3. *скандинавская* модель (государственное финансирование; управление на основе развитого механизма законодательства; контролируемая государством конкуренция; минимальный частный сектор) [24, С. 215–222].

Хотя Жак Делор заметил, что «в действительности национальные системы высшего образования отныне настолько разнообразны и сложны в том, что касается, в частности, их структур, программ, аудитории и финансирования, что стало чрезвычайно трудно классифицировать их по отдельным категориям» [11, с. 136].

²¹ Обстоятельное исследование проблемы автономности и подотчетности в системе высшего образования сделано Орландо Альборносом (Orlando Albornoz) в журнале ЮНЕСКО «Перспективы» [24], в котором подчеркивается, что автономия предполагает наличие сильного компонента моральной ответственности.

²² Ян Садлак, директор Европейского центра по высшему образованию ЮНЕСКО, назвал университеты местом, в котором уважаются аргументы интеллектуального здравомыслия, гуманистических ценностей и политического согласия.

- выполнение своей миссии при соблюдении требований свободы с обеих сторон: власти и университетов;
- отторжение нетерпимости и поддержание диалога, превращение университетов в место встречи преподавателей, способных к передаче знаний и их углублению, и студентами, мотивированными к их освоению;
- охранение ценностей европейского гуманизма;
- реализация основных задач в части достижения универсальных знаний вне географических и политических границ, взаимное познание и взаимодействие различных культур.

В качестве инструментов осуществления названных целей-принципов требуются:

- наличие средств, отвечающих современным запросам;
- отбор профессорского состава и наделение преподавателей статусом в соответствии с принципом единства педагогической и научно-исследовательской деятельности;
- предоставление студентам гарантий (с учетом специфики обстоятельств) необходимых свобод и условий для достижения ими культурных и образовательных целей;
- развитие современных научных проектов между европейскими университетами;
- стимулирование мобильности преподавателей и студентов;
- достижение равнозначности дипломов, квалификаций, степеней, экзаменов и стипендий при безусловном уважении к национальным особенностям и беспристрастном отношении к ним.

Magna Charta Universitatum стала подлинным credo европейских университетов, верности которому присягают все академические сообщества континента. Провозглашенные в Хартии цели и инструменты их достижения воспроиз-

водятся в той или иной форме, с различной акцентацией (с учетом обсуждаемых проблем и задач) в итоговых документах любой более или менее авторитетной встречи, посвященной европейскому или мировому образованию. «Современная история,— делается вывод в Программном документе ЮНЕСКО,— наглядно свидетельствует о необходимости защиты принципа академической свободы в качестве непреложного условия существования и нормального функционирования высших учебных заведений» [25, С. 30].

На протяжении последних десятилетий усиливается интерес к проблеме автономности и подотчетности, академической свободы и моральной ответственности высших учебных заведений.

Автономия суть самоуправление. «В современном мире,— пишет Орландо Альборнос,— автономия очевидно, предполагает обеспечение хрупкого равновесия между необходимостью реагировать на запросы общества и удовлетворением потребностей, характерных для самого учебного заведения, таких, как академическая свобода» [24, С. 59].

Автономность *подлинная* подразумевает способность вузов, их ассоциаций и т.п. осуществлять самоконтроль и саморефлексию.

«Автономию университетов можно ... считать относительной, но академическая свобода — категория абсолютная. Из этого следует, что подотчетен сам университет, но не та свобода, которая несоизмерима с такими понятиями подотчетности, как эффективность, результативность, производительность» [24, С. 61]. Различают два измерения автономности: *процедурное* (механизм контроля связан с административными решениями) и *субстантивное* (касается принципиальных академических вопросов).

На съезде ректоров в г. Саламанка в Испании (29–30 марта 2000 г.) снова была выражена приверженность академического сообщества основополагающим принципам автономии и подотчетности, фундаментальным ценностям академической свободы. Это означает, что вузы должны иметь право:

- определить свои собственные стратегии;
- выбирать приоритеты в учебной и исследовательской работе;
- формировать образовательные программы;
- устанавливать критерии отбора преподавателей;
- распределять ресурсы.

Для реализации этого права университетам нужны:

- административная свобода;
- регулирующие структуры, которые обеспечили бы поддержку без излишней жесткости;
- достаточное финансирование.

Ректоры делают вывод о том, что «сохраняющиеся во многих странах зарегулированность и жесткий административный и финансовый контроль не позволяют набрать динамику, необходимую для создания европейского образовательного пространства или приведут к неконкурентоспособности вузов Европы» [31].

2.2. Сорбоннская декларация

25 мая 1998 г. четыре министра²³ подписали в Париже (Сорбонна) совместную декларацию, направленную на гармонизацию национальных систем высшего образования. Ее главными тезисами стали:

- формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;
- международное признание и международный потенциал систем высшего образования непосредственно связан с прозрачностью и удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;
- ориентация на преимущественно двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр) как условие повышения конкурентоспособности европейского образования и признаний;
- использование системы кредитов (ECTS);
- международное признание первой ступени высшего образования (бакалавр);
- предоставление выпускникам первой ступени права выбора продолжения обучения с целью получения диплома магистра (более короткий путь) или доктора (длинный путь) в последовательном режиме;
- подготовленность магистров и докторов к научно-исследовательской деятельности;

²³ Jlande Allegre, министр национального образования, исследований и технологий (Франция); Luigi Belinguer, министр народного просвещения, университетов и исследований (Италия); Tessa Blackstone, министр высшего образования (Соединенное Королевство); Jürgen Rüttgers, министр образования, науки, исследований и технологий (Германия).

- подтверждение Лиссабонской конвенции²⁴;
- поиск путей ратификации полученных знаний и изыскание оптимальных возможностей для признания дипломов и ученых степеней;
- стимулирование процесса выработки единых рекомендаций с целью достижения внешних признаний дипломов и квалификаций и трудоустраиваемости выпускников;
- формирование европейского пространства высшего образования;
- сближение общих структур выдаваемых дипломов и циклов (ступеней, этапов, уровней, ярусов) обучения²⁵;
- консолидация позиции, занимаемой Европой в мире, путем постоянного усовершенствования и обновления образования, доступного всем гражданам Евросоюза.

²⁴ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 1997 г.) разработана и принята под совместной эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО и содержит соглашения о:

- определениях основных терминов (доступ; прием; оценка высших учебных заведений и программ); оценка (индивидуальных квалификаций); полномочный орган по вопросам признания; высшее образование; высшее учебное заведение; программа высшего образования; период обучения; квалификация (квалификация высшего образования; квалификация, дающая доступ к высшему образованию); признание; требования (общие требования; особые требования);
- компетенции государственных органов;
- основных принципах, относящихся к оценке квалификаций;
- признании квалификаций, дающих доступ к высшему образованию;
- признании периодов обучения;
- признании квалификаций высшего образования;
- признании квалификаций, обладателями которых являются беженцы, перемещенные лица и лица, находящиеся в положении беженцев;
- информации об оценке высших учебных заведений и программ;
- информации по вопросам признания;
- механизмах осуществления;
- заключительных положениях.

Заметим, что не все страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, подписали Лиссабонскую конвенцию.

²⁵ В переводе текста Сорбоннской декларации на европейские языки используются различные синонимы слова «уровень». Так, например, в немецкоязычном варианте текста декларации употребляется термин «Zwei Hauptzyklen».

Уместно высказать ряд комментариев, обсужденных автором с некоторыми западными экспертами.

Во-первых, Сорбоннская декларация не затрагивает вопросов о гармонизации содержания образовательных программ, учебных планов и методов обучения. Напротив, в ходе порой весьма горячих дебатов подчеркивались многообразие национальных различий и необходимость уважительного отношения к ним.²⁶

Во-вторых, в ней не упоминается схема 3/5/8 («бакалавр»/«магистр»/«доктор»), предложенная Attali в отчете, подготовленном для Франции.

В-третьих, в декларации нет пожеланий относительно присвоения степеней по окончании первого цикла, имеющих международное признание.

В-четвертых, подписанная только четырьмя странами, она четко ориентирована на интеграцию Европы, созвучна Маастрихтскому договору и кладет в основу три ключевых выражения: мобильность; признание; доступ к рынкам труда.

В-пятых, декларация – это призыв к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования. В ходе дискуссии ее участники озабоченно говорили о том, что Европа все более уступает США в части борьбы за студентов, преподавателей, исследователей и капиталы, инвестируемые в систему высшего образования, и что уже одно это обстоятельство делает необходимым более четко прописанные и сопоставимые квалификации. В этом плане следует подчеркнуть, что внимание декларации концентрируется

²⁶ Эта мысль как одна из основополагающих присутствует и в Лиссабонской конвенции: «... Большое разнообразие систем образования в европейском регионе является отражением его культурного, социального, политического, философского, религиозного и экономического многообразия, являющегося исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения»; стремление стран-подписантов состоит в том, чтобы «... предоставить всем людям данного региона возможность в полной мере пользоваться этим источником многообразия путем облегчения доступа жителей каждого государства и учащихся учебных заведений ... к образовательным ресурсам других государств ...» [15, С. 3].

именно на квалификациях, а не академических степенях. Смысл дискуссии тесно связан с возникновением и развитием европейского и глобального рынков труда.

В-шестых, в процессе обмена мнениями упоминалось о роли университетов мирового уровня для становления инновационного бизнеса, бывших выпускников вузов образовательного сектора в торговле, специализирующейся на экспорте.

Оправданно еще раз заметить: Сорбоннская декларация не являлась попыткой ограничить культурное или образовательное многообразие и не содержит в себе идей, допускающих подобное ее толкование.

2.3. Болонская декларация

Если Сорбоннская декларация была принята министрами лишь четырех государств,²⁷ то под Болонской декларацией поставили свои подписи уже руководители образовательных систем 29 стран, в том числе *и не входящих* в Европейское сообщество (Австрия, Бельгия (Фламандская община), Бельгия (Французская община), Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словацкая Республика, Словения, Финляндия, Франция, Чешская Республика, Швейцария, Швеция, Эстония).²⁸

²⁷ Говорят, что Евросоюз опоздал с наращиванием усилий, направленных на реструктуризацию европейского высшего образования и что академическая общественность и социальные партнеры высшей школы проявили несравненно большую заинтересованность в достижении целей и задач реформы, чем стимулировали более энергичные последующие инициативы со стороны руководящих органов ЕС и усиление их причастности к процессам реформирования высшей школы.

²⁸ Заметим, что среди стран-подписантов находятся практически все европейские страны, входившие в состав Варшавского договора и три страны Балтии – Латвия, Литва и Эстония.

Последнее обстоятельство следует учитывать при проведении, скажем, сравнительных исследований образовательных стандартов высшего образования и разработке стратегии сохранения и развития образовательного пространства в странах СНГ и Балтии.

Очевидно, что Болонская декларация – документ европейского значения. Она исходит из тех объективных условий, которыми отличается современная Европа, а именно:

- процесс европейской интеграции стал реальностью, а перспектива расширения Евросоюза придает ему новые горизонты;
- это в свою очередь выдвигает императив укрепления и развития интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;
- высшее образование призвано стать адекватным вызовам нового тысячелетия и содействовать воспитанию у студентов и всех граждан чувства причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству
- на высшей школе лежит ответственность за подготовку мобильной рабочей силы, расширение перспектив ее трудоустройства и развитие континента в целом.

В Болонской декларации одобрен факт расширения субъектов, вовлекаемых в структурную реформу высшего образования, объединения для достижения провозглашенных ею целей и инициатив правительственных и неправительственных структур. «Высшие учебные заведения Европы, – говорится в декларации, – взяли на себя основную роль в построении европейского пространства высшего образования, а также реализации главных принципов Magna Charta Universitatum ... Особенно важной является последняя задача, так как независимость и самостоятельность высших учебных заведений обеспечивает адаптацию системы высшего образования и научных исследований к изменяющимся потребностям общества и достижениям научной мысли» [47].

В другом месте декларации сказано: «Особое место следует уделить международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.²⁹ Жизнеспособность

²⁹ Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг. (Рабочий документ ЮНЕСКО) констатирует, что в 1995 г. более 1,6 млн иностранных студентов получали высшее образование в 50 принимающих странах. На долю США при-

и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был также высок, как престиж европейской науки и культуры» [47].

Декларацией предусматривается:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам (обеспечение трудоустройства выпускников и усиление конкурентоспособности системы высшего образования);
- введение системы двухэтапного высшего образования: базового и постдипломного (градуального и постградуального); доступ ко второму этапу требует завершения первого. *Степень, получаемая после окончания первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;*
- принятие системы кредитов, аналогичной ECTS, как средства повышения мобильности студентов. Кредиты могут действовать на всех уровнях высшего образования, включая непрерывное образование, при условии их признания принимающими учебными заведениями;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;

ходило 28,3 % В США обучались: 53 % студентов Латинской Америки, которые получают образование в других странах;

51 % студентов из Южной Азии;

49 % студентов из стран Восточной Азии и Океании, в т.ч.;

62 % студентов из более развитых стран этого региона [3, С. 30–32].

В Соединенном Королевстве численность иностранных студентов составила 12,3 %. Далее следуют Германия (10,0 %), Франция (8,2 %). «Чистыми импортерами» студентов Европейского союза являются Соединенное Королевство, Франция, Австрия, Бельгия и Швеция [3, С. 31].

- развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения высшего образования, прежде всего в таких областях, как проектирование образовательных программ, научные исследования и т.д.

Гай Хог (Guy Haug) и Христиан Таух (Christian Tauch) высказались в том смысле, «... что будущее Болонского процесса и европейского высшего образования определяется двумя фундаментальными принципами, являющимися руководством к действию:

- студенты Европы должны иметь право на такие степени после обучения, которые будут эффективно использоваться во всей Европе, а не только в той стране, где они были получены;
- основная обязанность учреждений высшего образования и правительств стран Европы принять все необходимые меры для обеспечения студентов квалификациями такого типа» [39].

2.4. Сущностные характеристики Болонского процесса

Не вызывает сомнений, что Болонский процесс ищет точки сближения систем высшего образования главным образом в странах ЕЭС и Евросоюза. С одной стороны, в Европе налицо многообразие моделей высшей школы. С другой, – стремление к сотрудничеству и интеграции в масштабах континента. Здесь кроется своеобразная энергетика конвергенции системы высшего образования. Формирование к 2010 г. европейского образовательного пространства подчинено задачам: *увеличить способность выпускников к трудо-*

устройству; повысить мобильность граждан; нарастить высшему образованию потенциал конкурентоспособности и тем самым – престиж Европы.

Построение более гармоничной, согласованной системы образования лучше всего характеризуется формулой «упорядоченное многообразие».³⁰ А пока идет интенсивный поиск средств и механизмов сближения национальных систем. Европейское образовательное пространство, по мысли многих участников процесса, немислимо без *европейского исследовательского пространства. Полагают, что возрастающая идентичность образовательных систем* станет базой для присутствия и функционирования европейского высшего образования во всех уголках планеты. (Андрис Барблан (Andris Barblan), Генеральный секретарь CRE – Ассоциации Европейских Университетов)

Съезд европейских ректоров в г. Саламанка подчеркнул, что «релевантность европейскому рынку труда должна быть самым различным образом отражена в учебных программах, в зависимости от того, когда предполагается трудоустройство: после завершения первой или второй ступени. Возможность трудоустройства в условиях непрерывного образования наилучшим образом обеспечивается за счет качественного обучения, различий в подходах и курсовых профилях, гибкости образовательных программ с несколькими точками начала и окончания обучения, а также развитием социальных навыков и компетенций, таких как коммуникации и языки, умение мобилизовать знания, решение проблем, работа в команде...» [31]. Первые ступени должны отличаться разнообразием: готовить ли к конкретной работе или служить базой для продолжения обучения (по интегрированному учебному плану).

³⁰ На съезде в Саламанке говорилось о том, что «... будущее высшего образования зависит от его способности эффективно организовывать это бесценное многообразие таким образом, чтобы получить от этого пользу, а не препятствия, гибкость, а не путаницу»[31].

Болонский процесс направлен на сближение, а не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе. Незыблемыми остаются принципы автономности и многообразия.

Что касается мобильности, то университеты Европы предпринимают значительные усилия к ее активизации (60 % потоков студентов в Европе направляются в три страны: Соединенное Королевство, Германию и Францию. См. [3]). При этом различают мобильность «вертикальную» и «горизонтальную». Форум в Саламанке заметил, что нельзя подменять реальную мобильность виртуальной. «Необходим,— записано в Итоговом документе в редакции от 2 мая 2001 г.,— однако общеевропейский подход к виртуальной мобильности и транснациональному образованию» [31].

Нужно различать два явления: транснациональное высшее образование и интернационализацию высшего образования. *Первое* означает образование, получаемое в одной стране в рамках вуза (учебного заведения) другой страны. Транснациональное образование поставляется частными провайдерами через структуру кампусов (в branch campus), franchise (франчайзинг), оффшорные институты, посредством Internet (образование в режиме on-line). Оно осуществляется в большинстве своем на английском языке. Наблюдается открытая экспансия транснационального образования, его быстрое распространение в Европе. Этот факт, по признанию европейских экспертов, довольно долго игнорировался. Возникает целый новый сектор высшего образования наряду с традиционными, национальными, регулируемыми государством, системами. Существует весьма оправданные опасения, что в транснациональном образовании верх возьмут коммерческие ценности. Нередко реакция на транснациональное образование бывает полярной: или исключить его из международной практики, или подчинить эту «игру» «национальным правилам». По-видимому, верх возьмет более взвешенный подход к стандартам качества этого вида образования, основанный на признании соответствующими государственными и национальными компетентными организациями иностранных частных провайдеров. Во всяком случае, такое мнение возобладало на съезде ректоров в г. Саламанка. Проблема транснационального образования (в качестве главной темы) обсуждалась на встрече руководителей высшего образования и глав союзов ректоров в Авейро в апреле 2000 г. Составлена схема транснациональной образовательной деятельности и обозначены проблемные поля, в том числе относительно признания, конкурентоспособности и качества этого сектора высшей школы. Результаты встречи представлены в Мальпе (Швеция). В целом выражена тревога по поводу слабой обеспокоенности академических кругов и правительственных структур вопросами, порождаемыми расширением транснационального образования. Рассмотрена возможность (необходимость?) его развития за счет модулей и программ с европейским содержанием, европейской ориентацией и европейской организацией.

Понятие «интернационализация высшего образования» охватывает: 1) обмен преподавателями и студентами; 2) международные академические связи; 3) особые учебные планы.

Термин «интернационализованный учебный план» раскрыт Центром исследований и инноваций в области образования (CERI). Детальный анализ учебных планов такого рода сделан Нидерландской организацией за международное сотрудничество в высшем образовании – Nuffic [см. 14].

Интернационализованный учебный план – это «учебный план с международной ориентацией в содержании образования, нацеленный на подготовку студентов для осуществления (профессиональной/общественной) деятельности в международной культурной обстановке и предназначенный для отечественных и/или иностранных студентов» [14, С. 12].

Принята следующая типология таких планов. Это учебные планы:

- с интернациональным содержанием учебных дисциплин (например, европейское право);
- в которых традиционные предметные области обогащены за счет международного сравнительного подхода (скажем, международная сравнительная педагогика);
- которые направлены на подготовку специалистов по определенным международным профессиям (международный бизнес-менеджмент и т.п.);
- по иностранным языкам, обеспечивающим выпускникам навыки межкультурной деятельности и международного общения;
- выполненные в ключе междисциплинарных программ (такие, как регионоведение и страноведение);
- ведущие к международному признанию профессиональных квалификаций;
- удовлетворяющие требованиям общих или двойных стандартов, признаваемым в нескольких государствах;
- в которых обязательные компоненты содержания образования предлагаются к реализации местными преподавателями;
- специально разработанные для иностранных студентов [14, С. 13].

Важнейший принцип интернационализации высшего образования заключается в том, что она должна служить укреплению национальных, региональных и местных возможностей для развития людских ресурсов. Как заявлено в Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» международное сотрудничество должно быть подчинено решению следующих задач:

- ускорению передачи знаний и технологий;
- уменьшению утечки умов за границу;
- сравнению сходных видов опыта;
- замедлению и прекращению процесса упадка высших учебных заведений в соответствующих странах;
- преодолению тенденции возобладания меркантильного подхода к отбору иностранных студентов;
- развитию новаторских форм «образования за рубежом»;
- повышению ответственности университетов в межучрежденческих отношениях в части предоставления права на преподавание и присвоение степеней и квалификаций;

- приданию конкуренции в сфере высшего образования роли фактора совершенствования его качества;
- активизации многосторонней мобильности студентов, преподавателей, исследователей, работников управления сферой образования [25, С. 38–41].

В порядке обобщения можно сказать, что транснациональное образование представляет собой проблему не «по определению», а только в той мере, в какой оно игнорирует высокие нормы академической солидарности и ответственности, если оно разрушает то, что Гюнтер Грасс – соединял с образованием, называя его неотъемлемой частью государства в пределах логически связанного ядра ценностей.³¹

Вернемся к Болонскому процессу. Расширение мобильности и достижение релевантности степеней, квалификаций и дипломов рынкам труда – взаимосвязанные задачи. Ректорский корпус Европы убежден, что для этого требуется адаптация учебных планов, четкая структура степеней, надежная гарантия качества, преподавание на основных мировых языках, соответствующая информация и маркетинг, службы приема для иностранных студентов, снятие запретов на миграцию и изменение законов, регулирующих рынки труда [31].

Пока не утихли споры относительно того, что существует несколько способов сообщить дипломам, выданным по завершении первой ступени, качество релевантности рынку труда. Многие утверждают, что вовсе необязательно всем поголовно непосредственно согласовывать свою деятельность с задачей трудоустройства в кратчайшие сроки по конкретной профессии (эта проблема не стоит столь остро для колледжей, осуществляющих подготовку профессионально-ориентированных бакалавров).

Иными словами, Болонский процесс стимулируется необходимостью *гармонизации архитектуры* квалификационных систем в высшем образовании Европы.

³¹ Проблемам интернационализации высшей школы и транснационального образования посвящены соответственно XXV том (№1, 2000) «Влияние стратегий интернационализации высшего образования: незначительное или всеобъемлющее?» и № 3, 2000 г. «Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий» журнала «Высшее образование в Европе» [7, 8].

2.4.1. О двухступенчатой конструкции высшего образования

В Коммюнике встречи министров образования стран Европы (Прага, 19 мая 2001 г.) заявлено: «Министры активно побуждают университеты и другие высшие учебные заведения законодательными средствами и общеевропейскими инструментами добиваться академического и профессионального *признания* курсовых модулей, степеней и других званий с тем, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации, *компетенции* и навыки на всем европейском образовательном пространстве. Министры призвали существующие организации и сети, такие как NARIC и ENIC, поддержать на вузовском, национальном и европейском уровнях простой, эффективный и справедливый механизм *признания*, отражающий все многообразие квалификаций» (курсив наш – В.Б.) [52].

Задержим наше внимание на двух выделенных курсивом словах цитируемого текста: «признание» и «компетентность». В Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (ст. 23) понятия «эквивалентность» и «признание» разведены. Под *признанием* подразумевается согласие соответствующих органов государственной власти на наличие законной силы иностранных документов об образовании на территории Российской Федерации. *Эквивалентность* интерпретируется как предоставление органами государственной власти обладателям документов тех же академических и/или профессиональных прав, что и обладателям документов *Российской Федерации государственного образца*.

Эти оба термина присутствуют и в соответствующих приказах Минобразования России (см., в частности, Приказ от 9 января 1997 г. № 15 «Порядок признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании» и Приказ от 6 ноября 2001 г. № 3561 «О практике взаимного признания и установления эквивалентности документов об образовании в Российской Федерации и зарубежных государствах»).

В Лиссабонской конвенции в раздел «Определения» включено понятие «признание»: «официальное подтверждение полномочным органом значимости иностранной образовательной квалификации в целях доступа ее обладателя к образовательной и/или профессиональной деятельности» [15].

Очевидно, что подобное толкование «признания» вбирает в себя и то, что в российской нормативной практике описывается понятием «эквивалентность».

Но дело даже не в излишнем расчленении понятия (в приказе от 06.11.01 № 3561 употреблены три термина: признание – 10 раз;

подтверждение – 5; эквивалентность – 2 раза). Суть высказываемых автором соображений в другом – в необходимости терминологического сближения российского образовательного тезауруса и глоссария с международными. Слово «эквивалентность» в своем прямом значении употребляется все реже. Оно обладает неустрашимой двусмысленностью и многопараметрическими характеристиками. Ведь очевидно, что придание диплому (степени, квалификации, званию) качества эквивалентности и подтверждение их – суть результат признания (в том смысле, в каком употреблен этот термин в Лиссабонской конвенции). Диплом, только будучи признанным, обладает эквивалентностью относительно доступа его владельца к образовательной и/или профессиональной деятельности. То есть признание является одновременно и процедурой подтверждения равноценности диплома (степени, звания) в отношении академических и/или профессиональных прав.

Сама Лиссабонская конвенция основывается на предшествующих ей актах Совета Европы и ЮНЕСКО, в которых слово «эквивалентность» применительно к дипломам использовано только в тексте 1953 г. В 1990 г. была подписана конвенция об общей эквивалентности *периодов университетского образования*. В конвенциях 1956 г. и 1979 г. речь идет соответственно об академическом *признании* университетских квалификаций (1956 г.) и о *признании* учебных курсов, дипломов и ученых степеней (1979 г.). В региональных конвенциях ЮНЕСКО, подписанных в период с 1974 г. по 1983 г., говорится *только* о признании и даются ему весьма схожие толкования. Тезаурус ЮНЕСКО–МБЛ по образованию (1983 г.) рядом со словом «эквивалентность» (equivalence) применительно к степеням, диалогам или свидетельствам, ставит ограничительную пометку SN (Scope Note), которая указывает на возможность нечеткого толкования термина. В Глоссарии терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов (European Training Foundation, 1997 г.) термин «эквивалентность» сопровождается следующим пояснением: «Определение эквивалентности... является сложной задачей для тех, кто принимает решения. Они должны ответить на вопрос о том, чему должно придаваться значение в профессиональной квалификации? Что она должна гарантировать? Определенный опыт (образовательный или профессиональный)? Определенный уровень полученного образования? Или достигнутые в учебе результаты? Или же уровень и вид профессиональной компетенции? В различных учреждениях и организациях, в различных сферах профессионального образования и обучения, у различных предпринимателей и в различных профессиональных органах может быть разное и даже противоположное понимание значимости квалификации. Согласование между всеми заинтересованными сторонами вопроса о том, чему следует придавать значение, остается самым неопределенным вопросом при установлении эквивалентности» [10, С. 157]. По нашему мнению, стратегия гармонизации систем высшего образования направлена в сторону расширения практики признания (от признания к эквивалентности), а не наоборот – от эквивалентности к признанию.

Что касается термина «нострификация», то он отсутствует в Тезаурусе ЮНЕСКО и Глоссарии ЕТФ».

Теперь о термине «компетенция». В последнее время термин служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускников, выступает *категорией* результата образовательного процесса.³² Он употребляется в западных образовательных (педагогических) и квалиметрических научно-теоретических и прикладных разработках. Компетенции выступают *новым типом целеполагания* при проектировании образовательных систем. Это, по существу, знаменует сдвиг от сугубо (или преимущественно) академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников (с ориентацией на ее рыночную стоимость). Этот сдвиг означает трансформирование систем высшего образования и самих вузов в направлении их большей адаптации к миру труда в долгосрочной перспективе и широком плане, а также к освоению новой модели образования – образования через всю жизнь. Работодатель все более отчетливее (если не категоричнее) высказывает мысль о том, что ключевым словом должно становиться «трудоустройство», (как интегральный результат образовательного процесса), а не сам процесс с его содержательными, временными и организационными параметрами, что пора уходить от чисто академического признания в сторону оценки компетенции (такова, например, позиция сети NARIC и ENIC). Рынки труда и реалии социального диалога и социального партнерства оправдывают акцентирование на компетенциях, а не только академических степенях.

Подобное смещение акцентов порождает столь же сложную, сколь и актуальную задачу: создание *квалификационных сетей вместо квалификационных цепей*,³³ на методологических принципах которых построены действующие квалификационные структурные конструкции уровней и ступеней профессионального образования с их неизбежными «тупиковыми» зонами.

Профессор Ханс-Георг Хофманн говорит, что современные реформы в профессиональном образовании требуют модуляризации обучения и обучения на основе кредитов наряду с увеличением вклада в актуализацию оценки, ориентированной не на процесс, а на результат.

«Эти реформы, – пишет немецкий профессор, – связаны с *рамками профессионального обучения на основе компетенций* и преодоле-

³² Символично, что в тексте Концепции понятие «компетенция» встречается дважды: «... ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [16, С. 10] и при формулировании основной цели профессионального образования, состоящей в подготовке конкурентоспособного на рынке труда, *компетентного* работника [16, С. 16].

³³ Эксперты, ответственные за подготовку доклада «Тенденции II», придерживаются мнения, что «общая тенденция к разнотипным системам (с различными высшими учебными заведениями, которые предполагают целый ряд степеней бакалавров и магистров, а также разнообразные “мосты”, позволяющие студентам менять специализацию) приводит к сетевой, а не цепной схеме квалификаций...» [39].

нием системы прошлого, основанной только на получении знаний. Новое мышление базируется на стратегии повышения гибкости обученных индивидуумов в пользу расширения области их трудоустройства и выполняемых задач в ходе трудового процесса» [23, С. 7].

Квалификационная модель, как правило, увязывается с объектами, предметами труда. *Компетентностная модель* освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса.

В методическом издании «Current» [32] авторами сделана попытка предложить свой взгляд на компетентность: «Для того, чтобы не способствовать редукции формируемых образовательных целей, следует связать более сильно цели завершения образования с ситуациями применимости (используемости) в рабочем мире. Это достигается через введение понятия “компетенция”, которое описывает цели образовательного процесса посредством *применяемых компетенций*. Последние охватывают способности, готовности познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность» [32, С. 3–4]. «Мы, – пишут авторы, – отклоняем понятие «квалификация», так как в немецком и английском языках оно соотносится только с формальными характеристиками и мало что говорит о том, какие способности, готовности, знания и отношения действительно связаны с деятельностью, которую выпускники будут выполнять» [Там же].

Итак, Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях.

Болонскую декларацию не расценивают как политическое заявление. Болонский процесс носит открытый демократический характер. В европейских кругах он воспринимается как *большой совещательный процесс*. Некоторые эксперты сравнивают его с созданием Международной Организации Труда (диалогом в рамках Лиги Наций между правительствами, работодателями и профсоюзами). Другие представляют его как *социальный диалог* на европейском межстрановом уровне (пример социального диалога на европейском пространстве). Сама Болонская декларация – это добровольное обязательство реформировать системы высше-

го образования *самостоятельно* и без всякого давления сверху. «Болонский процесс,— высказываются Гай Хог и Христиан Таух,— усиливает и подкрепляет национальные приоритеты, что является его наиболее сильной стороной. Он *“кристаллизует”* основные тенденции и показывает, что проблемы и решения имеют европейский аспект. В результате процесс рассматривается не как некое вторжение, а как источник информации о наиболее приемлемом для Европы пути вперед» [39].

В другом месте они замечают: «Не менее важно указывать на то, что правительства и вузы предпринимают или планируют шаги на сближение не потому, что их призывает к этому Болонская декларация, а потому, что двигаться в этом направлении в их собственных интересах» [39].

Зададимся двумя вопросами: почему именно двухступенчатая структура высшего образования и на решение каких проблем, как ожидают, она окажет позитивное воздействие? Не является ли эта конструкция экспансией американской модели или свидетельством американизации европейской высшей школы?

1. Многие европейские университеты раньше правительственных кругов поняли: если не ввести англосаксонскую двухступенчатую архитектуру степеней высшего образования, может нарастать угроза утраты конкурентоспособности европейского высшего образования. Опасение экспансии панамериканизма в высшем образовании, но не «одоление» европейской высшей школы американской — вот до известной меры скрытая пружина развернувшегося процесса. В Европе должна быть распространена система близких, сравнимых, удобочитаемых, прозрачных, понятных, точно определенных и самостоятельных степеней.³⁴ Без таковых Европа теряет престиж своего высшего образования, сокращаются возможности его

³⁴ Элементы двухступенчатой структуры присутствуют во многих национальных системах, и только несколько государств ЕС не принимают вовсе эту модель и не экспериментируют с ней [50].

экспорта: высшее образование становится товаром и в интерпретации этой непростой метаморфозы нельзя задерживаться на точке зрения гуманистически-абстрактного академизма.

В контексте политической и экономической интеграции западноевропейских стран стал актуальным поиск общности в высшем образовании без учета государственных границ. Многообразие моделей следует рассматривать как ценное свойство, но не причину для непризнания или отторжения – такова позиция Ассоциации европейских университетов. Как отмечает Андрис Барблан «Хотя это не было заявлено вслух (на Сорбоннской встрече министров в 1998 г. – В.Б.), министры признали общность своих полномочий в высшем образовании через принятие на себя обязательств по объединенным реформам в области высшего образования. Фактически они ссылались на англосаксонскую структуру обучения, при которой степени бакалавра, магистра и доктора философии являются инструментом повышения общности» [1].

В целях иллюстрации многообразия профилей высшего образования и присваиваемых степеней приведем выдержки из издания ЮНЕСКО «World guide to higher education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications» [54] по десяти западноевропейским странам: Великобритания, Германия, Голландия, Испания, Италия, Норвегия, Португалия, Финляндия, Франция, Швеция, представляющими все известные в Европе модели высшего образования.

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: September/October-June/July

Duration of studies

(Previous education: 13 years, general certificate of secondary education)

	years	1	2	3	4	5	6	7
Humanities			BA	BA			MA	PhD
Sciences			BSc	BSc			MSc	PhD
Education			BEd	BEd PGCE				PhD
Law								LLM
Architecture					B			PhD
Medicine								
dentistry					B			PhD
Management					DMS		MBA	
Engineering				BEng				
BTEC			HND					
SCOTVEC			DipHe					

B	bachelor's degree
BA	bachelor of arts
BEd	bachelor of education
BEng	bechelot of engineering
BSc	bachelor of science
DipHe	diploma of higher education
DMS	diploma in management studies
HND	higher national diploma
LLM	master of laws
MA	master of arts
MBA	master of business administration
MSc	master of science
PhD	doctor of philisophy
pGCE	Postgraduate certificate of education

Grades numerical system; alphabetical system: A: outstandingly good; D, E: fail
[54, C. 520]

ГЕРМАНИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: April–September; October–March

Duration of studies

(Previous education: 13 years, Hochschulreife)

	years	4	5	6	7	varied duration
Arts, human sciences		SP/MA		SP/MA		D
Theology			(P/Di)			D
Law		(SP)		SP		D
Economics, social sciences		(Di)		Di		D

Exact and natural, technical sciences	(SP*/Di)	(SP*/Di)	D
Medical sciences			
medicine		(SP) SP	D
dentistry		SP	D
veterinary medicine		SP	D
Agriculture	(Di) Di		D

D	doktor
Di	diplom
MA	Magister artium
P	professional qualification
SP	staatsprüfung

*Only for those intending to teach at secondary level. A qualification in brackets shows the minimum duration; where only one qualification is given, without brackets, minimum and average duration are given.

Grades: 1: sehr gut (very good); 2: gut (good); 3: befriedigend (very satisfactory); 4: ausreichend (sufficient/pass); 5: mangelhaft (fail)

[54, C. 192]

ГОЛЛАНДИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: August/September–June

Duration of studies

(Previous education: 12 years plus VHO diploma or 13 years plus HBO propaedeuse for university; 11 years plus HAVO diploma for HBOs)

	years	4	5	6	7	8
HBOs						
All subjects except:		<u>bc</u>				
Technology		<u>ing</u>				
Agriculture		<u>ing</u>				
				<i>ГОЛЛАНДИЯ (продолжение)</i>		
	years	4	5	6	7	8
Universities						
All subjects except:				<u>drs</u>		<u>dr</u>
Law				<u>mr</u>		<u>dr</u>
Technology				<u>ir</u>		<u>dr</u>
Agriculture				<u>ir</u>		<u>dr</u>

bc baccalaureus

drs	doctorandus
mr	meester in de rechten
ing	ingenieur (HBO)
ir	ingenieur (university)

Grades: 10–1; 10: uitmuntend (excellent); 9: zeer goed (very good); 8: goed (good); 7: ruim voldoende (very satisfactory); 6: voldoende (pass); 5: bijna voldoende (fail); 4: onvoldoende (unsatisfactory); 3: zeer onvoldoende (very unsatisfactory); 2: slecht (poor); 1: zeer slecht (very poor).

[54, C. 342]

ИСПАНИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: October–June

Duration of studies

(Previous education: 12 years, bachillerato unificado y polivalente and curso de orientación universitaria)

	years	3	4	5	6	7	8	
First stage		<u>Di/AT/IT/P</u>						
Second stage						<u>L/J/A *</u>		
Third stage							<u>D</u>	<u>*</u>
A	arquitecto							
AT	arquitecto técnico							
D	doctorado							
Di	diplomado							
I	ingeniero							
IT	ingeniero técnico							
L	licenciatura							
P	professional qualification							

* Medical studies last six years

ИСПАНИЯ (продолжение)

Grades: 10: matricula de honor; 9–9.9: sobresaliente; 7–8.9: notable; 5–6.9: aprobado; below 5: suspenso. Pass level: aprobado

For theses: extraordinario; apto cum laude; apto

[54, C. 460]

ИТАЛИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: November–July

Duration of studies

(Previous education: 13 years, maturitá)

	years	2	3	4	5	6	7	8
Educaion				L		Di	DR	
Humanities				L		Di	DR	
Fine arts				La				
Architecture					L		Di	DR
Law, political sciences				L		Di	DR	
Economics			DU	L		Di	DR	
Exact and natural sciences (except chemistry)				L		Di	DR	
Chemistry, engineering			DU	L			Di	DR
Medical sciences				L				DR
dentistry				L				DR
medicine			DU			L		Di
pharmacy				L		Di		
veterinary medicine				L		Di		
Agriculture				L		Di		DR

Di	diploma di specialista
DR	dottorato di ricerca
DU	diploma universitaria
L	laurea
La	licenza accademia di belle arti

Grades: Fimal exams: 0–30; laurea: 0–110. Pass level: 18–66

[54, C. 255]

НОРВЕГИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: November–Juny

Duration of studies

(Previous education: 12 years, videregående skole generell studiekompetanse)

	years	2	3	4	5	6	7	8	9
--	-------	---	---	---	---	---	---	---	---

Educaion			LC		C	C	D
Arts			Cmg	C/M			D
Religion, theology			C				
Psychology, philosophy					C		D
Fine arts			Di				
Architecture			Di	Di			
Law					C		D
Political and social sciences			Cmg		CM		D
Economics, commercial sciences	P	P	C		L	D	
Exact and natural sciences			Cmg		C	D	D D
Technology and engineering		P	P				D
Medical sciences							
medicine					C		D
dentistry				C			D
pharmacy		P		C			D
veterinary medicine			C				D
nursing		P					
Agriculture		P	C	C			D

C	candidatus
Cmg	candidatus magisterii
D	doktor
Di	diplom
LC	loerervitnema/sertificate
M	magister
P	professional qualification or diploma

Note: The duration of studies varies according to the institution. The degree of doktor is awarded after a varying period of years/

Grades: 1 to 6. For the University of Oslo the most common scale is: laudabilis prae ceteris: 1.0–1.5 (highest mark); laudabilis: 1.6–2.5; haud illaudabilis: 2.6–3.2; non contemnendus: 3.3–4.0 (lowest pass mark); immaturus: fail

НОРВЕГИЯ (продолжение)

Note: In practice, this scale is used in different ways according to faculties. In medicine and dentistry: 1.00-12.00 (highest), 6.00 being the lowest pass mark. In law: 2.15 (highest), 3. 15 being the lowest pass mark, 2.75 the lowest mark in the area of laudabilis.

Some subjects only have the system of pass/fail

[54, C. 366]

ПОРТУГАЛИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: October–July

Duration of studies

(Previous education: 12 years, certificado de fim de estudos secundários and entrance examination)

years	3	4	5	6	7	8	9
Educaion	B DESE/L	L	L	L	M	M	D/Ag
Literature and languages	DESE/L	L	L	L	M	M	D/Ag
Architecture			L		M		D/Ag
Law			L		M		D/Ag
Social sciences		L		M			D/Ag
Medicine				L		M	D/Ag
Dentistry				L		M	D/Ag
Veterinary medicine			L		M		D/Ag
Pharmacy			L		M		D/Ag
Exact sciences		L	L		M		D/Ag
Economic sciences			L		M		D/Ag
Technology	B DESE/L	L			M		D/Ag
Engineering sciences	B	DESE/L			M		D/Ag

Ag	agregação
B	bacharelato
D	doutoramento
DESE	diploma de estudos superiores especializados
L	licenciado
M	mestrado

Grades: 0–20; 20: muito bom com distinção e honor (very good with distinction and honours); 18–19: muito bom con distinção (very good with distinction); 16–17: bom con distinção (good with distinction); 14–15: bom (good)

[54, C. 401]

ФИНЛЯНДИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: September–May (usually)

Duration of studies

(Previous education: 12 years, 9 years of comprehensive school followed by either 3 years of upper-secondary school, ylioppilastutkinto/studentexamen or higher vocational education, opistotutkinto/yrkesexamen på institutsnivå)

years	3	4	5	6	7	8	9	10
Educaion				K		L		T
Arts and humanities				K		L		T
Theology	AK			K		L		T
Law	AK			K		L		T
Social sciences	AK			K		L		T
Economics and business administration				E		L		T
Natural sciences			K*		L		T	
Engineering and architecture			DI/AMA			L		T
Medicine science								
medicine				L				T
dentistry				L				T
veterinary medicine				L				T
pharmacy				P		L		T
health care				K		L		T
Agriculture and forestry			K		L		T	
Music	AK			K		L		T
Industrial arts				K		L		T
Fine arts	AK			KIt		L		T
Theatre, drama and dance				K		L		T
Psychology				K		L		T
Phusical education				K		L		T

A	arkkitehti/arkitekt
AK	alempi korkeakoulututkinto/lägre högskoleexamen (lower academic degree)
DI	diplomi-insinööri/diplomingen/jör
E	ekonomi/ekonom
K*	luonnontieteiden kandidaatti/kabdidat i natyrvetenskaperna
K	kandidaatti/kandidat
KIt	kuvataideaktämian loppututk-into/slutexamen vid bildkonstakaemin
L	lisansiaatti
MA	maisema-arkkitehti/lanskapsarkitekt

ФИНЛЯНДИЯ (продолжение)

Medicine science									
medicine	<u>PCEM1</u>	<u>PCEM2</u>	<u>DCEM1</u>	<u>DCEM2</u>	<u>DCEM3</u>	<u>DCEM4</u>	<u>DEA</u>	<u>DE¹</u>	<u>DE²</u>
pharmacy							<u>DE¹</u>	<u>DESS</u>	
								<u>DEA</u>	
dentistry	<u>PCEM1</u>					<u>DE¹</u>	<u>DEA</u>	<u>CES</u>	
							<u>DESS</u>		
Schools and other institutions									
Veterinary medicine	<u>CPGE</u>						<u>DE</u>		
Engineering	<u>CPGE</u>					<u>Ti</u>			
							<u>DEA</u>		
Commerce	<u>CPGE</u>					<u>Di</u>			
							<u>DEA</u>		
							<u>DESS</u>		
Architecture									<u>DPLG</u>

CES	certificat d'études spécialisées
CPGE	classes préparatoires aux grandes écoles (does not lead to the award of a diploma)
D	doctorat
DCEM	deuxième cycle d'études médicales
DE	diplôme d'Etat de docteur en médecine, de docteur en pharmacie, de docteur en chirurgie dentaire
DE ¹	DE de docteur en médecine
DE ²	DE de docteur en médecine spécialisée
DEA	diplôme d'études approfondies
DES	diplôme d'études spécialisées
DESS	diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG	diplôme d'études universitaires générales
DEUST	diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DI	diplôme (of the school in a particular subject)
DPLG	diplôme par le gouvernement
DUT	diplôme universitaire de technologie
L	licence
M	maîtrise
Mag	magistère
MIAGE	maîtrise d'informatique à la gestion
MSG	maîtrise de sciences de gestion
MST	maîtrise de sciences et techniques
PCEM	premier cycle d'études médicales
Ti	titre d'ingénieur

Grades: 0 (lowest) – 20 (highest). Passable: 10–11; assez bien: 12–13; bien: 14–15; très bien: 16–20.

[54, C. 172–173]

ШВЕЦИЯ

PROFILE OF HIGHER STUDIES

Academic year: August–June

Long vacation (summer): 15 June–15 August

Duration of studies

(Previous education: 12 years, avångsbetyg från gymnasieskola and högskoleprovet)

	years	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Education				<u>E</u>	<u>E</u>	<u>E</u>	<u>E</u>			
Arts				<u>E</u>					<u>D</u>	
Religion				<u>E</u>						<u>D</u>
Fine arts, music			<u>E</u>	<u>E</u>						
Architecture					<u>E</u>					
Law						<u>E</u>				<u>D</u>
Social sciences, administration, economics			<u>E</u>	<u>E</u>	<u>E</u>				<u>D</u>	
Secretarial and accounting studies			<u>E</u>							
Sciences				<u>E</u>					<u>D</u>	
Engineering				<u>E</u>	<u>E</u>					<u>D</u>
Medicine science										
medicine		<u>E</u>					<u>E</u>			<u>D</u>
dentistry		<u>E</u>					<u>E</u>			<u>D</u>
pharmacy					<u>E</u>					<u>D</u>
veterinary medicine						<u>E</u>			<u>D</u>	
nursing			<u>E</u>							
Agriculture, horticulture		<u>E</u>					<u>E</u>			<u>D</u>

E examen
D doctor

Grades: G väl godkänd (distinction); G godkänd (pass); fail

In universities of technology a point scale 3–5 and G godkänd are used

[54, C. 475]

Болонский процесс как раз и означает поиск гибких рамок: с одной стороны,— национальные варианты образовательных систем, с другой,— их достаточная «считываемость» и узнаваемость. Поставлен вопрос о *формировании новой культуры беспристрастного от-*

ношения к национальным дипломам. Болонская декларация подчеркнула, как считает Андрис Барблан, *четыре* аспекта выделения сходных элементов в европейской системе высшего образования: *удобочитаемость* (введение приложений к дипломам); *сравнимость* (обобщение использования системы передачи европейских кредитов); *совместимость* (определение совместных принципов для выживания академической среды, реализующих сдвиги: от «перехода» кредитов к их накоплению; от академических степеней к квалификациям, имеющим рыночную ориентацию; от национальной защиты к конкуренции при образовании без границ; от оценки к аккредитации); *прозрачность* (создание европейского пространства высшего образования) [1].

Это позволит сделать Европу более привлекательной для студентов, преподавателей, исследователей и управленцев всего мира, превратит, по мысли участников процесса, европейское образование в достойную альтернативу другим (неевропейским) моделям высшей школы, а Европе придаст статус признанного общемирового центра высшего образования. Следовательно, повышение мобильности студентов, выпускников, преподавателей может быть достигнуто *без принципиально отрицаемой унификации.*

Англосаксонская структура степеней и была взята *только* как инструмент достижения общности, при которой кредиты, экзамены и дипломы призваны стать конвертируемыми. Для целей гармонизации общей структуры дипломов и циклов обучения и вводятся ступени бакалавр/магистр как подградуальный (базовый) и постградуальный уровни. При этом образовательная программа базового уровня, во-первых, не может быть меньше трехлетней длительности, во-вторых, должна иметь по-преимуществу рыночную направленность.

Взаимодействие высшего образования с миром труда и усиление его рыночной ориентации следует понимать в стратегической и долгосрочной перспективе, в широком контексте.

«Мир труда, — отмечается в «Программном документе», — радикально меняется, и большая часть конкретных знаний, которые студенты приобретают в ходе своей первоначальной подготовки, быстро устаревают. Постоянные и интерактивные партнерские связи с производственным сектором имеют важнейшее значение и должны включаться в общие задачи и деятельность высших учебных заведений. Однако следует подчеркнуть необходимость рассмотрения связей высшего образования с миром труда в долгосрочной перспективе и в широком плане» [25, С. 29]. В следующем пункте сказано: «Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [Там же]. «С учетом этого высшей школе необходимо вырабатывать ответственное отношение к рынку труда и появлению новых областей и сфер занятости, которые позволяли бы гибко реагировать на происходящие изменения, предвидеть их. Ей следует уделять внимание изменениям в основных рыночных тенденциях с целью соответствующей адаптации учебных программ и организации курсов, и таким образом обеспечивать для выпускников более широкие возможности трудоустройства. *Однако еще более важно, чтобы высшие учебные заведения участвовали в формировании рынков труда в будущем* (курсив наш — В.Б.) посредством выполнения своих традиционных функций и содействия определению новых местных и региональных потребностей, способствующих устойчивому человеческому развитию. В общем, в период, когда уже не применяется уравнение «степень = работа», от системы высшего образования ожидается подготовка выпускников, которые могут не только заниматься поисками работы, но и успешно выступать в роли предпринимателей и создателей рабочих мест» [25, С. 29].

Недопустимы узкоэкономические ориентации (стратегии) в высшем образовании. «... Образование, — пишет Жак Делор, — представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться предметом простого регулирования с помощью рынка» (курсив наш — В.Б.) [11, С. 170].

Сюзии Халими на церемонии закрытия Всемирной конференции по высшему образованию (9 октября 1998 г.) в Париже настойчиво подчеркивала, что «необходимо воздержаться от использования в высшем образовании коммерческого подхода». Лионель Жоспен осудил «меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может быть подчинено рынку. В этой области, как и в других, рыночная экономика представляет собой ту реальность, в которой мы живем. Однако не она должна определять горизонты общества. Рынок — это средство, а отнюдь не торжество демократии» [4, С. 5].

Авторы рабочего документа «На пути «К повестке дня на XXI век» в области высшего образования придерживаются мнения, что «законы рынка и логику конкурентной борьбы нельзя применять к образованию, в том числе и к высшему».

Джорж Пападопулос в «Европейском журнале образования» высказывается в том плане, что уподобление высших (и любых иных) учебных заведений с хозяйственными предприятиями является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок философии свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» [4, С. 3].

Один из наиболее выдающихся экономистов второй половины XX века, лауреат Нобелевской премии Уильям Артур Льюис в работе «Экономические аспекты качества образования» пишет: «... С точки зрения экономиста, нетрудно понять, что требуется от школьной системы — правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций... Самое серьезное «но» заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философов, которые занимаются изучением более глубоких проблем» [4, С. 87].

Жесткая схема 3/5/8/ (бакалавр/магистр/доктор) оценивается ни как приемлемая для Европы, ни как эффективная. В ряде стран имеет место переход к степеням бакалавров-профессионалов. Сближение позиций относительно бакалавриата происходит ровнее, нежели с введением степени «магистра». Здесь предстоит долгий диалог. Это же относится к степени «доктор». В кратком отчете «Тенденции и проблемы учебных структур высшего образования в Европе», в котором анализируются основные итоги съезда ректоров в г. Саламанка, приводится рекомендуемая общая структура высшего образования, охватывающая особенности национальных систем и профилей (срок обучения выражен не в годах, а в академических кредитных часах; один академический год приравнивается к 60 кредитам ECTS):

- подстепень (сертификат, диплом): 1–2 года в эквивалентных кредитах ECTS;

- первая степень (бакалавр или иная первая степень): не менее 3-х лет/не более 4-х лет в эквивалентных кредитах ECTS;
- степень магистра: 5 лет (в том числе 12 месяцев обучения по магистерским образовательным программам) в эквивалентных кредитах ECTS;
- степень доктора: различные сроки (7–8 лет) в эквивалентных кредитах ECTS.

Определены основные условия обновления образовательных программ:

- введение новых, а не приспособление старых учебных планов;
- гарантированный уровень качества на основе приобретенных компетенций, а не затраченного учебного времени;
- достаточные реальные возможности на рынках труда;³⁵
- четкое разделение с послевузовским образованием;
- аккредитация.

Последняя требует:

- совместимых систем контроля качества, ориентированных на «пороговые стандарты», которые устанавливают требования к уровню подготовки выпускников (результаты), а не содержательные и временные параметры образовательного процесса, которые относятся к предпосылкам;
- независимого оценивания, которое в конечном счете способно привести к созданию «европейских знаков качества» для широких предметных областей (вакуум «наднационального оценивания» должен

³⁵ На Хельсинском семинаре (16–17 февраля 2001 г.) отмечалось, что разные отрасли квалификации имеют свои особенности. В некоторых профессиональных «полях», сопряженных с профессиональным сертифицированием (аккредитацией, лицензированием), степень бакалавра не всегда может иметь независимый (самостоятельный) характер, который бы приводил ее обладателя в полное соответствие требованиям рынка труда. Однако в подобных направлениях подготовки промежуточные квалификации заслуживают внимания [46].

быть заполнен независимыми от национальных и европейских властей организациями);

- координированного подхода к стандартам качества транснационального образования и к признанию иностранных частных провайдеров (поставщиков) высшего образования.

Не вдаваясь в полемику с отечественными авторами, приведем их позицию по поводу бакалавра и магистра в России. Профессор Сенашенко В.В. в статье «Магистратура: свобода выбора и свобода маневра» после описания особенностей единой шестилетней программы подготовки магистров и четырехлетней бакалаврской программы (в которой предусмотрено формирование *начальной стадии специализации*) замечает: «К сожалению, идея бакалавриата в силу неподготовленности преподавательского корпуса к новой организации учебного процесса, а также из-за существенного сокращения объема научных исследований значительно трансформировалась в сторону профессионализма» [26, С. 27].

Зачастую образовательная программа бакалавров становится редуцированной программой подготовки дипломированных специалистов. Выход из создавшейся ситуации автор видит в следующем: «... в пределах четырехлетней бакалаврской образовательной программы после двух–трех лет обучения в ней можно было бы предусмотреть набор образовательных траекторий, ориентированных как на различные формы продолжения образования, так и виды профессиональной деятельности» [Там же].

Одновременно предполагается поддержать и усовершенствовать европейский стандарт качества высшего образования при разработке сравнимых критериев и методов оценки, осуществить более тесное сотрудничество между системами признания и аккредитации. Качество – центр осуществляемых нововведений. Как сказано в последней редакции Послания съезда выс-

ших учебных заведений в Саламанке, «*качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве*» [31]. В Послании сформулированы ключевые вопросы Болонского процесса: качество как краеугольный камень; укрепление доверия; релевантность европейскому рынку труда; мобильность; совместимые квалификации на вузовском и послевузовском уровнях; привлекательность европейской системы высшего образования.

Итак, *почему* предпринимается попытка структурного реформирования высшей школы? Потому что:

- наблюдается утрата европейским образованием своего престижа в мире и конкурентоспособности;
- складываются общие рынки капиталов, рабочей силы, студентов;
- этого требуют работодатели;
- на этом настаивают студенты;
- необходима новая стратегия адекватности образования;
- менее популярными становятся длительные сроки обучения, сопровождающиеся значительным отсевом и ростом иждивенческих настроений;
- следует форсировать формирование в обществе культуры пожизненного обучения;
- усиливается роль высшей школы как центра экономической и культурной конкуренции;
- возрастает функция университетов как трансфертов знаний населению.

Что ожидают от Болонского процесса его инициаторы и активные участники как процесса OMNIUM CONSENSU (с общего согласия)?:

- возрастания конкурентоспособности европейской высшей школы;

- усиления адекватности высшего образования (общество знаний помещает высшую школу в эпицентр интеллектуальной и экономической конкуренции);
- повышения «прозрачности» высшего образования, что будет способствовать росту академической и профессиональной мобильности;
- достижения совместимости, сравнимости дипломов, степеней и квалификаций;
- утверждения на практике непредвзятого отношения к национальным дипломам и доверия;
- расширения диверсификации образовательных структур, программ, форм обучения, а также индивидуализации образовательных маршрутов;
- создания эффективного инструментария общности и гармонизации структур высшей школы;
- тесного сотрудничества между системами признания и аккредитации;
- формирования систем гарантии качества для достижения высоких академических стандартов;
- появления европейского размера качества высшего образования;
- рационализации сроков подготовки;
- наращивания пропускной способности вузов, необходимой для распространения в обществе *культуры пожизненного обучения*;
- экономии ресурсов;
- сокращения отсевов;
- сближения университетских и неуниверситетских типов высшего образования;³⁶

³⁶ В настоящее время в европейском высшем образовании различают:

- унитарные системы (включают только университеты);
- бинарные системы (университетское и неуниверситетское образование);
- тернарные системы (университеты/колледжи, политехнические институты/краткое послесреднее образование).

Следует заметить, что в Европейском сообществе принято, как правило, широкое определение высшего учебного заведения. Это – «... все типы послесредних образовательных заведений и учреждений профессионального обучения, которые в рамках

- освоения модульных технологий в высшем образовании;³⁷
- распространения конкуренции между вузами³⁸ при упрочении сотрудничества;
- возрастания престижности европейского высшего образования и расширение его экспортного потенциала.

2. Принятие рекомендаций об использовании в европейском высшем образовании структурной аналогии англосаксонской модели нередко расценивается как гибкая форма противостояния экспансии американской модели образования. Но незыблемыми должны оставаться ценности европейского высшего образования. При том, что англосаксонская двухступенчатая модель увеличивает возможности сравнимости и сопоставимости и может, по мнению сторонников такой позиции, усилить притягательность европейских вузов.

Американская модель (и это хорошо осознают в Европе) имеет немало недостатков, по крайней мере, с точ-

начального и/или непрерывного образования выдают диплом или свидетельства соответствующего уровня, независимо от того, как именно называются такие учебные заведения в государствах-членах» [24, С. 249].

³⁷ В тезисе 54 Программного документа ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» делается вывод, что по мере продвижения общества к модели *непрерывного образования для всех* будет постепенно заменяться существующая «... модель выборочного и концентрированного образования и обучения в течение ограниченного периода времени. Только достаточно диверсифицированная и гибкая система доступа к высшему образованию и его обеспечения может позволить решить проблемы, вызываемые быстро меняющимся рынком труда» [25, С. 29]. В другом месте (тезис 77) говорится о том, что вузы ищут альтернативы традиционным образовательным программам с помощью разработки модулей. «Внедрение модульных учебных программ в качестве организационных рамок для обучения и преподавания требует дальнейшего изучения и поощрения» [25, С. 33]. Это, разумеется, возможно при усовершенствованных системах учебного консультирования и оказания поддержки обучающимся.

³⁸ Профессор Клаус Ландфрид (Klaus Landfried) справедливо считает, что конкуренция может быть позитивным стимулом, провоцирующим изменения на организационном и ментальном уровнях. Традиционная государственная система (бюджет + бюрократия) сама по себе имеет предел в стремлении к обновлениям. Но соревнование и конкуренция надлежащего культурного уровня предполагают системы оценки и аккредитацию. Конкуренция без четких правил (fairness) не может обеспечить объективность, беспристрастность и бескорыстность.

По существу речь идет о формировании в академической среде *культуры конкуренции*.

ки зрения европейца. Но она больше отвечает требованиям сравнимости, мобильности и адекватности. Английские вузы, например, предлагают широкий спектр образовательных программ для непрерывного образования, активно включены в научно-исследовательскую деятельность, нацелены на удовлетворение потребностей промышленности.

Хотя двухступенчатая англосаксонская модель представлялась многим (далеко не всем) вузам Евросоюза наиболее простым и радикальным способом решения проблемы структурной реформы, однако *не она составляет ее основу* и сущность. Дело ведь заключается не просто во внешнем подобии англосаксонским степеням. Европейцам не в меньшей мере, чем нам известен отрицательный опыт реализации реформаторских проектов в рамках навязанных моделей. «Один из главных выводов консультаций ЮНЕСКО, организованных в ходе подготовки ... Программного документа, состоит в том, ... что ... прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философий влекут за собой негативные последствия для образования» [25. С. 27].

Уже Токвиль, посетивший США в XIX веке отметил, «... что общая американская культура всегда имела технический и прикладной характер; по своему происхождению она была одним из средств создания нации...» [24. С. 104]. Для американской высшей школы, как это описывает Д. Брюс Джонсон (D. Bruce Johnstone), присущи такие черты, как: открытость и эгалитаризм; использование «зачетных единиц (типичный учебный курс оценивается в 3–4 единицы на основании количества часов в неделю); развитый частный сектор (47 % вузов – частные благотворительные корпорации); сведение к минимуму государственного контроля; низкий уровень специали-

зации бакалаврских программ (только 1/3 курсов дисциплин связывается с профилем специализации); развитые научные исследования в университетах (в том числе и фундаментального толка); всеобщее отсутствие образовательных стандартов; агрессивная конкурентная борьба между вузами с соответствующими ей интенсивной рекламой, маркетингом, большим штатом вербовщиков; гипертрофированная ориентация на потребителя, породившая частные коммерческие компании, которые предлагают разнообразные программы тех или иных университетов и других вузов на основе их себестоимости» и т.д. [24].

Кроме содержательных, организационных, институциональных, правовых и иных отличий европейское высшее образование видит свою миссию в общественном предназначении. Съезд ректоров в г. Саламанка определенно высказался по этому поводу: «Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования как общественной обязанности, широкого и открытого доступа к высшему и последипломному образованию, на традициях образования для личного развития и непрерывности обучения, а также гражданственности и общественной значимости образования» [31].

Эта фундаментальная ценность – *effectus civilis* должна быть защищена, сохранена и развита. Это, во-первых. Во-вторых, подтверждается регулирующая роль государства. Услуги по предоставлению высшего образования предоставляются при весомой поддержке государственного финансирования. Частные высшие учебные заведения довольно редки в странах континентальной Европы. Позиции участников Болонского процесса в том, что относится к сохранению ответственности государства за высшее образование, весьма близки. Государство продолжает

играть активную и интегрирующую роль в высшей школе. Да и граждане европейских стран считают, что они платят за высшее образование *как налогоплательщики, а не как пользователи*. «Часто утверждают,– пишут финские исследователи,– что Европе необходимо поучиться у США. В первую очередь здесь имеется в виду признание приоритета конкуренции. Пока страна не будет готова противостоять риску, который несет с собой конкуренция, она не может перенять американский опыт» [24, С. 222].

Хотя нельзя игнорировать прогноз отдельных экспертов о том, «что ... международные рынки наемных рабочих, рынки труда и социального статуса окончательно и неизбежно будут доминировать даже над университетами европейской периферии, и национальное правительство будет вынуждено уйти со сцены. Возможно, в этот момент американская модель окажется серьезной жизненной альтернативой. В худшем случае это может привести к низвержению университетского идеала, так как особая природа университета поглощается рынком труда; и в лучшем случае это даст университету шанс сохранить и развить свою автономию» [24, С. 223].

Впрочем, никто не берется сегодня предсказывать судьбу Болонского процесса, как и его конечные результаты.

«Процесс действительно начался, даже если никто не знает, куда он приведет в ближайшее десятилетие»,– заключает европейский эксперт [1].

2.4.2. Инструменты признания и мобильности: система кредитных единиц и приложение к диплому

В рамках реализации проекта ERASMUS были апробированы предпосылки создания в масштабе Сообщества системы зачета курсов (ECTS) (European Community Course Credit Transfer System). Она формировалась как шестилетняя добровольная экспериментальная структура. Студенты, изучившие ту или иную учебную дисциплину в любой из стран ЕС, имели возможность получения зачета в своей «alma mater».

В эксперименте было занято 48 вузов из всех стран Евросоюза по пяти направлениям (дисциплинам): инженерная механика, история, медицина, менеджмент, химия.

Уже тогда эта система предполагала высокий уровень доверия университетов друг к другу и была заявлена «краеугольным камнем в поиске более гибкого академического признания в Сообществе в целом» [24, С. 243].

Болонский процесс активизировал поиск путей, форм и методов сближения в том, что касается определения и реализации кредитных единиц. Вузы экспериментируют с применением системы ECTS *как возможной* (на основе национальных систем, а не взамен их). Много ведется споров по поводу расширения и углубления практики ее использования, особенно в части *накопления* кредитных единиц. Высказываются опасения, что слишком поспешное распространение ECTS чревато падением качества образования. Между тем, немало европейских вузов находят свои национальные системы совместимыми с ECTS (но в большей части для перевода академических кредитов, а не их аккумуляции). В этих случаях речь идет или о возможности простого пересчета национальных систем в ECTS, или даже о прямом применении самой системы ECTS. Признаются достоинства этой системы для введения модульной организации образовательного процесса.

В одних случаях вузы предпринимают инициативы самостоятельно. В других – под воздействием настоятельных рекомендаций национальных органов управления образовани-

ем и вузовских ассоциаций.

Есть вузы, которые видят в принятии системы ECTS угрозу их фундаментального права разрабатывать свои учебные планы (так как, по их мнению, это обяжет их признавать все заявленные кредиты). Считается, что ECTS может содействовать сокращению сроков обучения.

В 1999–2000 гг. в рамках проекта TACIS TEMPUS в нескольких вузах г. Екатеринбурга проведена апробация ECTS³⁹ в сфере высшего экономического образования [35–37].

Отдельные примеры перевода учебных часов по различным дисциплинам приводятся ниже:

А. Уральский государственный университет [36]:

**Basic Professional Educational programs
Curriculum program “Economic Theory”**

Ist YEAR

Course	hours		ECTS credits	term	
	total	contact		credit-test	exam
Philosophy	200	140	8	1	2
Foreign language	170	140	7	1,2	
History of the World Culture	120	70	5	1,2	
History of Russia	100	72	4		1
Mathematical Analysis	240	140	9		1,2
Principles of the Market	70	36	3	1	

³⁹ ECTS в рамках российского эксперимента – это децентрализованная система признания результатов обучения. Она основана на взаимном доверии университетов-участников. Принцип доверия реализуется с помощью согласованных правил: доступность информации об образовательных программах и учебных дисциплинах; достижение компромисса между направляющим и принимающим университетами; определение уровня сложности тех или иных курсов с помощью ECTS. При описании курсов следует указать результат его успешного освоения в кредитных единицах ECTS.

При пользовании системой ECTS учитываются уровни сложности и трудоемкость учебных дисциплин или различных видов учебных работ. Трудозатраты студентов включают в себя лекции, самостоятельную работу, подготовку к экзаменам и т.п. Учебный год приравнивается к 60 кредитным единицам по всем учебным дисциплинам (30 кредитных единиц за семестр). В расчет принимаются только обязательные учебные дисциплины, установленные учебным планом.

Economy					
Economic History of the World	100	72	4		1
Russian Economic History	110	68	4		2
General Theory of Statistics	100	68	4	2	
Information to Economics	110	68	4		2
Physical Culture I	200	140	8	1,2	

[36, C. 18]

2nd YEAR

Course	hours		ECTS credits	term	
	total	contact		credit-test	exam
1	2	3	4	5	6
Foreign language	170	140	6	1	2
Physical Culture II	208	140	5	1,2	
Sociology	70	36	3	1	
Political science	50	34	2	2	
Linear Algebra	140	72	5		1
Probability Theory	110	54	3	1	
Mathematical Statistics	100	34	3	2	
Mathematical Programming	130	68	4		2
Principles of Microeconomics	110	72	3		1

2nd YEAR (продолжение)

1	2	3	4	5	6
Microeconomics, part I	110	68	3		2
Principles of Macroeconomics	100	68	3	2	
History of Economic Thought	200	122	6	1	2
Social and Economic Statistics	110	72	3		1
International Economics	100	72	3		1
Economics of Firm	100	68	3		2
Mathematical modeling of economy	100	70	3	1,2	

Comment:

during the 2nd term students are supposed to write a research paper on one of the economic courses, ECTS credits – 2

[36, C. 19]

3rd YEAR

Course	hours		ECTS credits	term	
	total	contact		credit-test	exam
Mathematical Economics	100	72	3		1
Psychology	50	36	2	1	
Management Psychology	100	68	3	2	
Computer Science	150	72	5	1	
Macroeconomics	120	72	5		1
Microeconomics, part 2.	110	72	4		1
Accounting	100	72	4		1
Financial Analysis	100	68	4		2
Management	140	105	5	1	2
Labor Economics	110	68	4		2
International Economics and Trade policy	100	68	4		2
Law	70	51	2	1	
Basic courses of specializations	190	128	5		1,2
Optional courses	140	93	5	1,2	
Learning and Practical Internship	4 weeks		3	1 term	

Comment:

during the 2nd term students are supposed to write a research paper on one of the economic courses, ECTS credits – 2

[36, C. 20]

4th YEAR

Course	hours		ECTS credits	term	
	total	contact		credit-test	exam
Law	80	42	3		1
Pedagogics	50	14	3	1	
Natural Science	100	30	4	2	
Rhetoric	60	30	3	2	
Financial Economics	110	72	4	1	2
Marketing	100	87	4	1	2
Strategic Management	50	42	3	1	
Tax System	50	30	3	2	
Public Economics	100	56	4		1
Staff Management	40	28	1	1	
Environmental Economics	60	28	3	1	
Basic courses of specializations	194	128	6		1,2
Optional courses	139	93	4	1,2	

Bachelor Research Work		5	2 term
Exam in Economics		5	2 term

Practical internship	8 weeks	5	1 term
----------------------	---------	---	--------

[36, C. 21]

5th YEAR

Course	hours		ECTS credits	term	
	total	contact		credit-test	exam
1	2	3	4	5	6
Methods of Teaching Economic Courses	200	54	5		1
Modern Economics	150	72	4		1

5th YEAR (продолжение)

1	2	3	4	5	6
Pedagogics of Higher Education	70	36	2	1	
Psychology of Business Communication	140	72	4	1	
Basic courses of specializations	328	108	9		1
Optional courses	234	72	6	1	

Pedagogic Practice at a university	10 weeks	6	2 term
State Exam in Economics		6	2 term
Research Work	6 weeks	12	2 term
Defence of Research Work	2 weeks	6	2 term

[36, С. 22]

Б. Уральский государственный экономический университет [37]:

The Department of finance, Money Circulation and Credit

Curriculum

Major: Finance and Credit

Speciality: Taxes and Taxation

Speciality: Banking

Ist YEAR (1, 2 semester)

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
1	2	3	4	5
Foreign Language	2		136	9
Culture Studies		1	54	3
History	2	1	90	5
Sport		1,2*	136	5
Mathematics	1,2		162	10
Informatics		1,2	126	7
Theory of Economics	2	1	136	9
Introduction to Finance and Credit		1	18	1
History of Finance and Credit	1		54	3

1st YEAR (продолжение)

1	2	3	4	5
Fundamentals of Modern Natural Science	2		90	5
Global Economy		2	54	2

* Attestatin
[37, C. 15]

2nd YEAR (3, 4 semester)

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
Philosophy	4	3	108	7
Foreign Language	4		136	10
Sport		3,4*	136	5
Informatics	3		36	2
Economic Geography and Regional Economics	3		54	3
Mathematical Programming		3	36	2
Economic and Mathematical Modeling of Finance, Money Circulation and Credit		3,4	90	6
Theory of Economics	3**		72	4
Forecasting and Planning	3		72	4
International Economic Relation		3	54	3
Theory of Probability	4		48	3
History of Economic Doctrines		4	32	2
Statistics	4		48	3
Accounting	4		64	4
Economics of the Enterprise		4	32	2

*Attestation
**Course paper
[37, C. 16]

3rd YEAR (5, 6 semester)

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
1	2	3	4	5
Sport		3,4*	64	2
Sociology		5	36	2
Statistics		5	54	4
Information Technologies in Economy		5	54	4

3rd YEAR (продолжение)

1	2	3	4	5
Accounting	5		108	6
Finance	5**, 6		136	11
Money, Loans, Banks	5, 6**		136	11
Political Studies		6	48	4
Marketing	6		64	5
Pricing		6	32	2
Economic Analysis	6		64	5
Processing Tax Data		6	32	2
Statistics of Finance and Loans	6		32	2

*Attestation

**Course paper

[37, C. 17]

4th YEAR (7, 8 semester)

Speciality: Taxes and Taxation

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
Psychology and Pedagogy		7	54	4
Ecology	7		54	4
Management		7	72	5
Economic Analysis	7*		72	6
Financial Position of the enterprise	7		36	2
Insurance		7	72	5
Stock Market and Stock Exchange	7		72	4
Law	8		90	5
Auditing	8		64	4
Taxes and Taxation	8		64	4
Financial and Investment Analysis		8	32	2
Financial Management	8		64	4
Budgeting	8		64	4

	Semester	Weeks	ECTS credit
Practical Placement	8	4	6

*Course paper

[37, C. 18]

4th YEAR (7, 8 semester)

Speciality: Banking

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
Psychology and Pedagogy		7	54	2
Ecology	7		54	3
Management		7	72	4
Economic Analysis	7*		72	6
Financial Position of the Enterprise	7		36	2
Insurance		7	72	4
Stock Market and Stock Exchange	7		72	5
Information Technologies in Banking		7,8	72	4
Law	8		90	5
Auditing	8		64	4
Taxes and Taxation	8		64	4
Financial and Investment Analysis		8	32	2
Financial Management	8		64	4
Banking	8		48	2
Bookkeeping and Accounting in Banking	8		64	4

	Semester	Weeks	ECTS credit
Practical Placement	8	4	6

*Course paper
[37, C. 19]

5th YEAR (9, 10 semester)

Subjects	Semester		Contact hours	ECTS credits
	exam	test		
1	2	3	4	5

Speciality: Taxes and Taxation

Office Administration and Record Management		9	36	3
Taxes: Corporate and Private	9		72	7
Budgeting II	9		72	7

5th YEAR (продолжение)

1	2	3	4	5
Budget Monitoring and Bookkeeping		9	36	3
Bookkeeping in Tax Agencies	9		36	4
Inspection and Auditing		9	36	3
Legal Regulations of Tax Agencies Performance		9	36	3

Speciality: Banking

Office Administration and Record Management		9	36	2
Monetary and Credit Regulations	9		72	6
Banking Legislation		9	36	3
International Foreign Exchange Market and Clearing System	9		72	6
Banking Supervision and Auditing	9		72	6
Risk Management in Commercial Banking	9		36	3
Financial Position of the Bank		9	18	2
Information Technologies in Banking		9	36	2

	Semester	Weeks	ECTS credit
Final work placement	10	12	18
Final research project	10	2	6
Final examination	10	2	6

[37, C. 20]

В. Уральский государственный педагогический университет [35]:

Sciences: 540100 Social and Economic

Specialty: 030300 Economics

Curriculum for the 1999/2000 year

Time Budget

Year of education	Fall Semester (in weeks)	Spring Semester (in weeks)
First	18	18
Second	18	16
Third	17	13
Fourth	14	17
Fifth	14	12

First Year

Fall Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
History of world civilization		+	72	4
Mathematics and Informatics		+	72	4
Foreign Language I	+		72	3
Sport I	+		36	1
Social Training	+		36	3
Introduction to the profession of teacher	+		36	2
Human Psychology		+	72	4
Microeconomics I	+		72	3
Business Administration I	+		72	3
Mathematics I	+		36	3

Spring Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Culture Studies	+		36	3
Philosophy and History of Education		+	72	4
Foreign Language II	+		72	3
Sport II	+		36	1
Psychology of Ages	+		54	3
Safety and Protection	+		36	3
Medicine	+		36	2
Microeconomics II		+	72	4
Business Administration II		+	72	4
Mathematics II	+		36	3

[35, C. 12]

Second Year

Fall Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Ethics	+		36	2
Arts	+		36	2
Foreign Language III	+		36	3
Sport III	+		36	1
Social Psychology	+		36	2
Pedagogical Psychology	+		36	2
Fundamentals of Child's Anatomy, physiology and hygiene		+	54	3
Microeconomics I	+		72	3
Fundamentals of marketing I	+		72	3
Mathematical Statistics I	+		36	3
Mathematics III		+	36	3
Economy of Industries of Russia		+	72	3

Spring Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
-----------------	------	------	-------------	---------

Pedagogical Theories, Systems and Technologies	+		64	2
Ethnology	+		32	2
Foreign Language IV		+	32	4
Sport IV	+		32	1
Optional courses (t.b.a)	+		32	3
Economy of Regions of Russia	+		64	3
Mathematical Statistics II	+		32	3
Microeconomics II		+	64	4
Fundamentals of Marketing II		+	64	4

Internship

[35, C. 13]

4 credits

Third Year

Fall Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Economy	+		34	2
Special Psychology and Corrective Pedagogy	+		34	3
Fundamentals of Educational Systems Management	+		34	2
Sport V	+		34	1
Basics of Healthy Life and Professional diseases	+		34	2
Statistics	+		34	3
Econometrics I	+		34	3
Household Economy		+	68	3
Law I	+		68	3
Economy of World Regions		+	68	3
Methodology of Teaching Economy		+	34	3
Optional courses (t.b.a)	+		34	2

Spring Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Philosophy			52	3
Logic	+		26	2
Rhetoric	+		26	2
Sport VI	+		26	1
Sociological Training	+		26	3
Economy of Education		+	26	4
Econometrics II	+		26	3
Law II		+	52	3
Technical Educational Aids	+		26	2
Optional courses (t.b.a)	+		26	3

Internship

[35, C. 14]

4 credits

Fourth Year

Fall Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Sociology		+	56	4
Management I	+		28	3
Management Information Systems I	+		56	3
Fundamentals of Record Management		+	56	3
Finance and Credit I	+		28	3
Marketing in Education	+		28	3
Management in Education I		+	56	4
Audit	+		28	3

Internship

4 credits

Spring Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Political Studies		+	68	4
Management II	+		34	4
Financial Accounting		+	68	4
Management Information Systems II		+	68	3
Finance and Credit II		+	34	4
Management in Education II	+		68	4
Business Law I	+		34	4
Optional courses (t.b.a)	+		34	3

[35, C. 15]

Fifth Year

Fall Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Fundamentals of Modern Natural Sciences	+		28	2
History of Economic Doctrines I	+		56	2
Modern Economic Situation of Russia I	+		28	3
World Economy		+	56	3
Management in Education III		+	56	3
Tax System in Russia	+		28	3
Business Law II		+	28	3
Optional Courses (t.b.a)	+		28	3

Internship

3 credits

Spring Semester

Name of courses	Test	Exam	Class hours	Credits
Criminal Law	+		24	3
History of Economic Doctrines II	+		48	2
Modern Economic Situation of Russia II	+		48	3
Management in Education IV	+		48	3
Sociology of Advertisement	+		28	2
Leadership	+		28	3
Optional Courses (t.b.a)	+		28	3

Qualification Examinations:

Economics	4 credits
Theory of Education	4 credits
Thesis	8 credits [35, C. 16]

Другим важным инструментом признания и мобильности рассматривается *приложение к диплому*. Мы приводим два заполненных приложения: для бакалавра и магистра.

Данная модель приложения к диплому была разработана Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/SEPES.

Цель документа – представить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса образования, полученного и успешно завершено лицом. В Приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании [34].

Данные должны быть предоставлены по всем восьми разделам. В случае отсутствия данных – указывается причина.

A. Приложение к диплому бакалавра [34]

Университет Уэспик – государственное учебное заведение, г. Саламанка, Испания

Information about the identity of the degree holder – Сведения о личности обладателя квалификации

Сведения о личности обладателя квалификации

_____ *Фамилия* _____ *Имя*
 Перез дель Аламо Хосе Антонио

_____ *(Место и) дата рождения* _____ *Идент. номер или код студента*
 та

12 июня 1964 года

64.646.464-G

Сведения о содержании и полученных результатах

ВИД ОБУЧЕНИЯ

Дневное

ТРЕБОВАНИЯ ПРОГРАММЫ:

а) Цели:

Обеспечить адекватную подготовку в сфере информации, производства, организации, обеспечения работы аудиовизуальных средств коммуникации: радио, кино, телевидения и т.д. Обучить методам и процедурам аудиовизуального творчества и вещания, познакомить с системами документооборота и материального обеспечения этих СМИ.

б) Кредитные баллы:

- Базовые предметы: 146
- Обязательные предметы: 70,5
- Предметы по выбору: 62,5
- Баллы произвольной конфигурации: 31

ПОДРОБНЫЕ ДАННЫЕ О ПРОГРАММЕ, КРЕДИТАХ И ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ

Первый курс

Базовые предметы:

<i>(Семестр 1)</i> История современного мира (4 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 1)</i> Аудиовизуальная технология (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Введение в режиссуру (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Структура социальных коммуникаций (5 кредитов)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Реклама и PR (5 кредитов)	Зачет
<i>(Семестр 3)</i> Семинар по изобразительным средствам: Введение в графическую информацию (3 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 3)</i> Введение в журналистику (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Методы креативной рекламы (4 кредита)	Заметные

Обязательные предметы

<i>(Семестр 1)</i> Кинопроцесс (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 1)</i> История кино I (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 1)</i> Семинар по изобразительным средствам: Фотография (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 1)</i> Испанский язык I: Грамматика и прагматика (4 кредита)	Хорошие
<i>(Семестр 2)</i> История кино II (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Испанский язык II: Применение языка (4 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 2)</i> Телепроцесс (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Современное искусство (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Универсальная логика (4 кредита)	Заметные
<i>(Семестр 3)</i> История телевидения (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 1)</i> Введение в производство (2 кредита)	Выдающиеся

Второй курс

Базовые предметы:

<i>(Семестр 1)</i> Социально-экономические структуры (4 кредита)	Заметные
<i>(Семестр 1)</i> Аудиовизуальные изобразительные средства (6 кредитов)	Выдающиеся
<i>(Семестр 1)</i> Каталонский язык I: Стандарт устный (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Каталонский язык II: Применение языка (4 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 2)</i> Редактирование в журналистике (3 кредита)	Выдающиеся

<i>(Семестр 2)</i> Введение в сценарное искусство (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Теория коммуникаций (5 кредитов)	Превосходные
<i>(Семестр 2)</i> Документооборот в средствах коммуникации (6 кредитов)	Заметные
<i>(Семестр 3)</i> Анализ языка рекламы (4 кредита)	Выдающиеся
Обязательные предметы	
<i>(Семестр 1)</i> Семинар по изобразительным средствам: синтетическое изображение (3 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 1)</i> Теории восприятия (4 кредита)	Превосходные
<i>(Семестр 2)</i> Анализ смысла изображения (4 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Семинар по изобразительным средствам: Радио (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Семинар по изобразительным средствам: Графический дизайн (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Музыкальные стили (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 3)</i> Модели сценографии (3 кредита)	Выдающиеся
<i>(Семестр 2)</i> Методы исследования коммуникаций (3 кредита)	Заметные
<u>Третий и четвертый курс</u>	
Базовые предметы:	
Закон об информации (4 кредита)	Превосходные
Профессиональная этика (3 кредита)	Заметные
Структура и экология аудиовизуальных средств информации (4 кредита)	Выдающиеся
Текст в аудиовизуальных средствах информации (6 кредитов)	Выдающиеся
Производство аудиовизуальных средств информации (4 кредита)	Выдающиеся
Экономика аудиовизуальных средств информации (4 кредита)	Превосходные
Семинар по сценарному искусству (6 кредитов)	Выдающиеся
Семинар по постановке на телевидении (5 кредитов)	Превосходные
Семинар по постановке на радио (4 кредита)	Выдающиеся
История аудиовизуальных средств информации (3 кредита)	Превосходные
Теория изображения (4 кредита)	Выдающиеся
Обязательные предметы	
Кинорежиссура (3 кредита)	Превосходные
Сценография и компоновка телепрограмм (4 кредита)	Выдающиеся
Программная политика (3 кредита)	Выдающиеся
Цифровые аудиовизуальные средства информации (3 кредита)	Выдающиеся
Теории средств массовой информации (3 кредита)	Выдающиеся
Видеографический дизайн (3 кредита)	Заметные
Художественная режиссура (3 кредита)	Выдающиеся
Фонограмма (3 кредита)	Выдающиеся
Семинар по свету (2 кредита)	Выдающиеся
Аудиовизуальные средства информации и образование (3 кредита)	Выдающиеся
Эстетика предметно-образительных средств (3 кредита)	Выдающиеся
Предметы по выбору	
Область: Анализ и исследование	
Аналитико-исследовательский семинар по художественному телевидению (3 кредита)	Выдающиеся
Аналитико-исследовательский семинар по рекламному жанру в аудиовизуальных средствах информации (3 кредита)	Превосходные
Аналитико-исследовательский семинар по аудиовизуальным постановкам (3 кредита)	Зачет
Аналитико-исследовательский семинар по художественному кино (3 кредита)	Выдающиеся

Аналитико-исследовательский семинар по документальному жанру на телевидении и радио (3 кредита)	Заметные
Исследование аудитории (3 кредита)	Хорошие
Политика средств коммуникации (3 кредита)	Выдающиеся
Теория кино (3 кредита)	Выдающиеся
История дизайна (3 кредита)	Заметные
Современная фотография (3 кредита)	Выдающиеся
История аудиовизуальных средств информации в Каталонии (3 кредита)	Выдающиеся
Аудиовизуальные средства информации и язык поэзии (3 кредита)	Выдающиеся

Схема оценивания подготовленности

Превосходные	10
Выдающиеся	8.5–10
Заметные	7–8.5
Хорошие	6–7
Зачет	5–6
Провал	< 5

Схема оценивания подготовленности

Превосходные	10
Выдающиеся	45
Заметные	10
Хорошие	3
Зачет	2
Провал	0

Окончательная оценка результатов: **ВЫДАЮЩИЕСЯ**

Information about the function of the qualification / Сведения о функциях квалификации

Сведения о функциях квалификации

ВОЗМОЖНОСТЬ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБУЧЕНИЯ:

Переходный курс: **Licenciatura en Periodismo**
 Licenciatura en Antropología Social y Cultural
 Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas
 Докторантура и другие виды послеуниверситетского обучения

Additional information / Дополнительные сведения

Дополнительные сведения

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАТЕГОРИЯ: *Степень, дающая право на работу по профессии сценариста*

Supplement specification / Свидетельствование приложения

Свидетельствование приложения

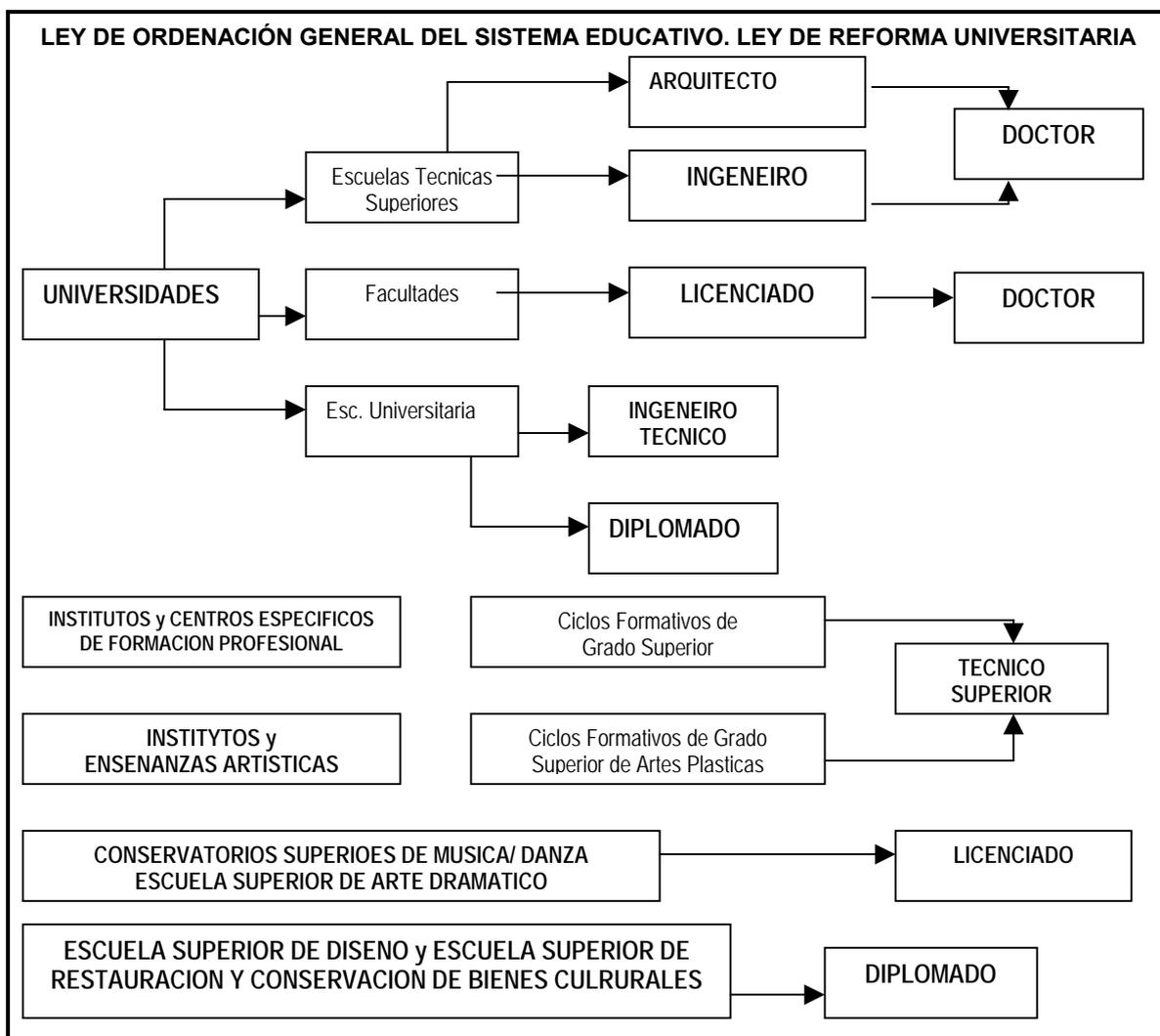
Зоронда, 23 апреля 1999 года

Секретарь Университета Зоронда

Руководитель дипломного отдела

Мигель Анхель Алберди Фуэнтес

Эстефания Сан Кристоаль Фуэнтес



Б. Приложение к диплому магистра

Университет Вильгельма Лейбница в Готтфриде: совместная образовательная программа с Манчестерским университетом в Англии

1. ОБЛАДАТЕЛЬ КВАЛИФИКАЦИИ

1.1. Фамилия/1.2 Имя

Мустерманн, Йенс

1.2. Дата, место, страна рождения

23 декабря 1987 года, Эссен, Германия

1.3 Идентификационный номер или код студента

MB – 12345

2. КВАЛИФИКАЦИЯ

2.1. Название квалификации (полное, сокращенное; на языке исходного документа)

Magister Scientiarum – M.Sc.

Совместная учебная программа с Манчестерским Университетом, Великобритания

Присвоенное звание (полное, сокращенное; на языке исходного документа)

n.a. – n.a.

2.2. Основная область (области) обучения

Машиностроение

2.3. Учебное заведение, присвоившее квалификацию (на языке исходного документа)

Gottfried Wilhelm Leibniz-Universitat (основан в 1623 г.)

Статус (Тип/Управление)

Университет/Государственное высшее учебное заведение

2.4. Учебное заведение, проводившее обучение

[то же]

Статус (Тип / Управление)

[то же]

2.5. Языки обучения/ Экзаменов

Немецкий

Дата сертификации: 11 июля 2000 года

Проф. Доктор Ханс Мейер

3. УРОВЕНЬ КВАЛИФИКАЦИИ

3.1. Уровень

Выпускник учебного заведения, имеющий ученую степень/вторая степень (два года), исследовательская работа с диссертацией

3.2. Официальный срок освоения программы

Два года

3.3. Требования при поступлении

Bakkalaureus/ Степень бакалавра (три или четыре года), в той же или в родственной области, или ее зарубежный эквивалент

4. СВЕДЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ

4.1. Вид обучения

Дневное

4.2. Требования программы

Основы (механика, материалы, производство, черчение и проектирование, вычислительная техника); Интегрированная практическая работа, введение в бизнес и экономику – Элективные курсы (транспорт, энергетика, экология) – Занятия повышенного типа включают основной проект и базовый блок проектирования, анализа, менеджмента. Элективные курсы по расчету напряжений средствами CAD/CAM, структурное проектирование, техника автоматического управления, механика жидкостей, аэродинамика, динамическое моделирование и шум. При обучении инженерные принципы применяются к решению реальных задач, полученных в ходе исследований и консультаций на Кафедре (динамика и структуры, динамика жидкостей), для выработки умений и навыков проектирования, конструирования, производства, разработки, тестирования и исследования – исследовательская диссертация (6 месяцев).

4.3. Подробные данные о программе

См. Протокол предметов и оценок, а также “Prüfungszeugnis” (Сертификат выпускного экзамена) с перечнем предметов, вынесенных на выпускные экзамены (письменные и устные), указанием темы диссертации и полученных оценок.

4.4. Схема оценивания

Общая схема оценивания приведена в Разделе 8.6. Распределение оценок (за год) – “Ser gut” (7%) – “Gut” (23%) - “Befriedigend” (50%) - “Ausreichend” (15%)” - “Nicht ausreichend” (5%).

4.5. Общая классификация (на языке оригинала)

Gut

По итогам Комплексного выпускного экзамена (письменно

40%, устно 20%, диссертация 40%); см. “Prüfungszeugnis” (Сертификат выпускного экзамена)

Дата сертификации: 11 июля 2000 года

Проф. Доктор Ханс Мейер

5. ФУНКЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ

5.1. Возможность дальнейшего обучения

Имеет право на обучение для получения докторской степени (исследовательская диссертация).

Необходимое условие: Общая оценка - не ниже “Note”, одобрение докторского исследовательского проекта.

5.2. Профессиональный статус

Степень “Дипломированный специалист” дает ее обладателю право на получение защищенного законом профессионального звания “Ingenieur” и на осуществление профессиональной деятельности в той области/областях машиностроения, по которой была присвоена данная степень.

6. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

6.1. Дополнительные сведения

Программа по специальности “Машиностроение” включает обучение и исследовательскую работу в Университетском Центре производственного планирования и технических исследований.

Обладатель квалификации проработал два семестра преподавателем вводного курса “Компьютеризация технического проектирования”

6.2. Дополнительные источники информации

Об учебном заведении: www.u-leibniz.de; о программе обучения:

www.u-leibniz.de/Maschinenbau/index.htm. Национальные источники информации приведены в разделе 8.8.

7. СВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЕ

Настоящее Приложение к Диплому относится к следующим исходным документам:

Urkunde über die Verleihung des Magistergrades 23. Oktober 2001.
Prüfungszeugnis 23. Oktober 2001

Дата сертификации: 11 июля 2000 года

Проф. Доктор Ханс Мейер
Председатель
Экзаменационной комиссии

(Место для печати)

8. НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Приводимые ниже данные о национальной системе высшего образования дают представление об условиях получения настоящей квалификации и о типе высшего образования, присвоившего ее. (DSDoc 01/03.00).

8. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ ⁴⁰

8.1. Типы высших учебных заведений и управление вузами

Высшее образование (ВО) в Германии предлагается в трех типах *Hochschulen*⁴¹

- *Universitäten* (Университеты), в том числе различные специализированные вузы, охватывают весь диапазон академических дисциплин. Традиционно университеты в Германии являются крупными центрами фундаментальных исследований, поэтому продвинутая стадия обучения имеет серьезную теоретическую ориентацию и содержит исследовательские компоненты.
- *Fachhochschulen* (Университеты прикладных наук): Программа концентрируется на инженерных и других технических дисциплинах, обучении в области бизнеса, социальной работы и проектирования. Задача осуществления прикладных исследований и разработок предполагает ориентированный на конкретное применение и профессиональный характер занятий, которые включают один или два семестра интегрированной и контролируемой практики в промышленности, на предприятиях и в организациях соответствующего профиля.

⁴⁰ Информация охватывает только аспекты, непосредственно относящиеся к Приложению к диплому, и приводится в состоянии на 1 января 2000 года.

⁴¹ *Hochschulen* – общее название высших учебных заведений.

- *Kunst- und Musikhochschulen* (Художественные и музыкальные колледжи и т.д.) предлагают высшее образование в области изобразительного искусства, исполнительских видов искусства и музыки, подготовку по профессиям режиссера, постановщика, сценариста для кино, театра и других областей, а также в различных областях дизайна, архитектуры, средств информации и коммуникации.

Учреждения высшего образования являются государственными либо имеют государственную лицензию. В своей работе, включая организацию занятий, назначении и присвоении степеней, высшие учебные заведения обоих типов руководствуются Законами о высшем образовании.

8.2. Признание/аккредитация программ и степеней

Для того, чтобы гарантировать качество и сопоставимость квалификаций, организация обучения и общие требования к степеням должны соответствовать принципам и положениям, принятым Постоянным совещанием министров образования и культуры земель (*Länder*) Федеративной республики Германии (КМК) совместно с Ассоциацией университетов и высших учебных заведений Германии (HRK). В 1999 году при руководстве Совета по аккредитации начала действовать национальная система аккредитации программ обучения. Программы и квалификации, аккредитованные по этой схеме, специальным образом обозначены в Приложении к диплому.

8.4. Организация обучения

8.4.1. Интегрированные “длительные” программы (одноуровневые):

Степени *Diplom, Magister Artium, Staatsprüfung*

Обучение либо имеет монодисциплинарный характер (один предмет, степень *Дипломированный специалист – Diplom*, большинство программ завершается Государственными экзаменами – *Staatsprüfung*), либо производится в двух основных или в двух основных и одной неосновной областях (*Magister Artium*). В отсутствие промежуточных степеней (степеней первого уровня) обучение подразделяется на два этапа. На первом этапе (1,5–2 года) оно сосредоточено – без компонентов общего образования – на фундаментальных основах изучаемой области, включая пропедевтические дисциплины. Для зачисления на второй этап обучения повышенного уровня со специализацией необходимо сдать Промежу-

точный экзамен (*Diplom-Vorprüfung* для степеней *Diplom*; *Zwischenprüfung* или соответствующие кредитные баллы для М.А.). Для получения степени всегда требуется предъявить диссертационную работу (время подготовки – до 6 месяцев) и сдать комплексные выпускные письменные и устные экзамены. Аналогичные требования предъявляются при обучении по программе, завершающейся *Staatsprüfung*;

- Обучение в *Университетах* обычно продолжается 4.5 года (степень *Diplom, Magister Artium*) либо от 3.5 до 6 лет (*Staatsprüfung*). Степень *Diplom* присваивается по инженерным дисциплинам, по точным/естественным и экономическим наукам. В области гуманитарных наук обычно присваивается степени *Magister Artium* (М.А.). По общественным наукам присваиваются разные степени, в зависимости от традиций учебного заведения. Подготовка по юридическим, медицинским, фармацевтическим и педагогическим специальностям завершается государственными экзаменами (*Staatsprüfung*);

Три квалификации академически эквивалентны. Присваиваемые по окончании обучения степени дают право на поступление в докторантуру (см. Раздел 8.5);

- Обучение в *Fachhochschulen (FH)* *Университетах* прикладных наук (UAS) продолжается 4 года и завершается степенью *Diplom (FH)*. Поскольку *FH/ UAS* не имеют докторантуры, дипломированные выпускники могут продолжить образование в учебных заведениях, дающих право на присвоение докторской степени (см. Раздел 8.5);
- Обучение в *Kunst- und Musikhochschulen* (Художественные и музыкальные колледжи и т.д.) имеет более гибкий характер, в зависимости от специальности и индивидуальных целей. Кроме степеней Дипломированный специалист или Магистр, прошедший курс обучения может для профессиональных целей получить Свидетельства о сдаче экзаменов или Сертификаты по своей специализации.

8.4.2. Программы первой/второй степени (двухуровневые): степени

Bakkalaureus/Бакалавр, *Magister*/Магистр

Эти программы существуют во всех трех типах высших учебных заведений. Организация программ предусматривает использование системы кредитных единиц первой степени (3-4 года); что дает право на получение степеней *Bakkalaureus*/Бакалавр (B.A., B.Sc.). Завершение курса программы второго уровня (1-2 года) дает право на степени

Magister/Магистр (M.A., M.Sc.). Обе степени могут быть присвоены в специальной форме для указания конкретной специализации или прикладной/профессиональной сферы (B.A., B.Sc. или M.A., M.Sc. в...). Получение всех степеней требует представления диссертационной работы.

8.5. Докторантура

Университеты, большинство специализированных высших заведений и некоторые художественные и музыкальные колледжи работают по программе докторантуры. Формальным условием для поступления в докторантуру является наличие соответствующих степеней *Diplom* или *Magister*/Магистр, государственного экзамена *Staatsprüfung* или их зарубежных эквивалентов. Для поступления требуется одобренный куратором Диссертационный исследовательский проект. Для имеющих степени Дипломированный специалист – *Diplom (FH)* или другие первые степени при поступлении в докторантуру могут быть определены дополнительные требования.

8.6. Схема оценивания

Схема оценивания обычно включает пять уровней (с числовыми эквивалентами; допускаются промежуточные баллы): “*Sehr Gut*” (1) = Очень хорошо; “*Gut*” (2) = Хорошо; “*Befriedigend*” (3) = Удовлетворительно; “*Ausreichend*” (4) = Достаточно; “*Nicht ausreichend*” (5) = Недостаточно/ Провал. Минимальный зачетный балл “*Ausreichend*” (4). В некоторых случаях, в частности для докторских степеней, словесные обозначения оценок могут различаться. Некоторые высшие учебные заведения могут также использовать схему оценивания ECTS.

8.7. Возможности получения высшего образования

Общие требования к подготовленности для поступления в высшие учебные заведения (*Allgemeine Hochschulreife, Abitur*) после 12 или 13-летнего обучения в школе обеспечивают доступ ко всем программам высшего образования. Специализированные варианты (*Fachgebundene Hochschulreife*) обеспечивают прием на обучение конкретным дисциплинам. Поступление в *Fachhochschulen/ (UAS)* возможно также после 12-летнего обучения (*Fachhochschulreife*). Прием в художественные и музыкальные колледжи может базироваться на других принципах или требовать от абитуриентов демонстрации соответствующих способностей.

8.8. Национальные источники информации

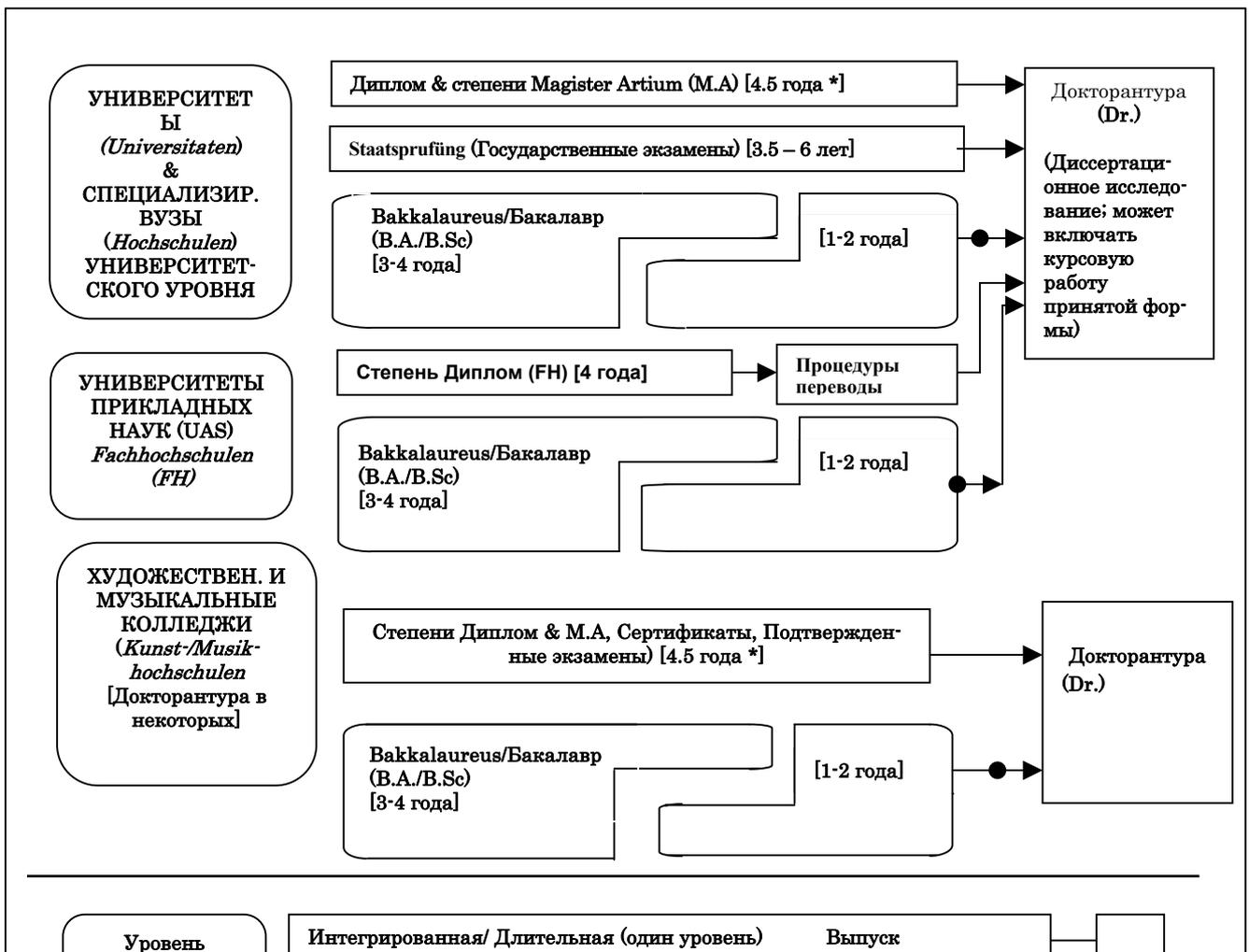
Kultusministerkonferenz (КМК) [Постоянное совещание министров образования и культуры земель (*Länder*) Федеративной республики Германии]

Lennestrasse 6, D-53113 Bonn

Fax: +49/[0]228/501-229; имеет

- Центральное управление международного образования – Германское подразделение NARIC и ENIC; www.kmk.org; E-mail: zab@kmk.org
- “Информационная служба по вопросам образования” – Германская секция EURYDICE, предоставляет данные по национальной системе образования (EURYBASE, ежегодно обновляется, www.eurydice.org); E-mail eurydice@kmk.org).
- *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) [Ассоциация Университетов и высших учебных заведений Германии]. Документ “Компас высшего образования” (www.higher-education-compass.hrk.de) содержит исчерпывающую информацию о высших учебных заведениях, программах обучения и т.д. Ahrzstrasse 39, D-53175 Bonn; Fax: +49/[0]228 / 887-210; E-mail: sekr@hrk.de

Учебные заведения, программы и степени в системе высшего образования Германии



- *) Нормативный срок обучения согласно Федеральному закону о высшем образовании; может различаться для разных программ.
- Обладатели правомочной первой степени могут быть сразу допущены к обучению по программе докторантуры.

2.5. Аккредитация

Вопросы, связанные с аккредитацией, формально не были включены в программу действий, вытекающих из Боннской декларации. Это становится понятным, если принять во внимание, что в Европе аккредитация находит гораздо меньшее применение, чем в США. Причина кроется в традиционном для европейского высшего образования государственном управлении, регулировании и контроле. Бурный экстенсивный рост контингентов высшей школы в последние десятилетия, финансовые и ресурсные ограничения, возникновение частных вузов, распространение транснационального образования остро ставят проблему разработки приемлемых и согласованных процедур аккредитации. Лазар Влацянэ анализирует связь аккредитации с другими близкими ей понятиями и констатирует: «Иногда аккредитация, оценка и гарантия качества рассматриваются как совсем разные, не связанные процессы. Нередко эти понятия трактуются как синонимы, используемые для обозначения одного и того же процесса. Но дискуссия связана не столько с семантикой, сколько с *философией процесса*» (курсив наш – В.Б.).[5, с. 53].

Гай Хог и Христиан Таух определяют *аккредитацию как сертификацию соответствия установленным стандартам качества* [39].

Как уже отмечалось, системы качества должны быть ориентированы на «*пороговые стандарты*» качества (конечные требования, результаты), а не на процессуальные параметры, такие как «время обучения» и «содержание образования».

Как полагают наиболее горячие приверженцы процедур аккредитации, их введение ускорит создание «*европейских знаков качества*» в высшем образовании. Голландский исследователь и эксперт А.И. Вроейстийн (A.I Vroeijenstijn) не сомневается что «для европейской системы гарантии качества будет всегда характерен многоуровневый подход», включающий элементы:

- хорошо функционирующую систему внутренней гарантии качества на уровне факультета и вуза;
- надежно работающую систему внешней экспертизы качества образовательных программ или оценку качества на национальном уровне;
- внешнюю экспертизу образовательных программ на европейском уровне [2, с. 133].

«Основой европейской гарантии качества в европейских странах является наличие хорошо функционирующей системы гарантии качества на национальном уровне» [2, с. 134].

Министры на своей встрече в Праге признали «...важную роль систем контроля качества в обеспечении высоких стандартов качества и совместимости квалификаций на всем европейском пространстве» [52]. Ими одобрены любые действия по распространению лучших методов оценки и аккредитации/сертификации, а также разработка сценариев взаимного признания и механизмов оценивания и аккредитации (особую роль призвана сыграть Европейская сеть по контролю качества в высшем образовании – European Network of Quality Assurance in Higher Education – ENQA). В принципе оформляется траектория движения – от оценки к аккредитации. Но только – траектория.

Аккредитация может быть подчинена разным целям, но *генеральная ее функция* – «охранение» и развитие стандартов качества высшего образования, ориентированных на студента, общество и работодателя.

В ряде стран аккредитация введена относительно давно. Другие государства планируют ее введение. В-третьих, только в последние годы происходит ее институционализация. Например, Германия. В соответствии с обновлением рамочного закона о высшей школе от 20 августа 1998 г. введены в порядке апробации степени Bachelor/Bakkalaureus и Master/Magister. Согласно решению конференции ректоров вузов от 6 июля 1998 г. это нововведение в немецком высшем образовании должно улучшить предложение гибких,

совместимых в международном плане образовательных программ, повысить мобильность обучающихся и спрос иностранных студентов на высшее образование в Германии. Для обеспечения гарантии качества преподавания и обучения и совершенствования «прозрачности» образовательных программ для студентов, работодателей и вузов конференция Министров образования и культуры земель (от 3 декабря 1998 г.) создала Аккредитационный совет. Его назначение – осуществлять наблюдение за деятельностью различных аккредитационных агентств и проводить их аккредитацию (прежде всего применительно к вновь введенным степеням). Аккредитационный совет включает в свой состав 14 членов – представителей земель, высших учебных заведений, обучающихся и практиков со стороны работодателей и работодателей (4 известных ученых, 2 ректора/президента вузов, 2 студента, 2 представителя от земель, 4 практика). Персональный состав совета является открытым для общества и помещен на web-сайте. Аккредитационный совет отделен от органов, занимающихся обеспечением качества.

Противоречивая картина с введением процедур аккредитация отражена в материалах общественного опроса «Влияние Болонской декларации на инженерное образование в Европе»[30].

Нет единства и в вопросе об объектах аккредитации: вся система высшего образования или ее часть (сектор)? целостные образовательные программы или циклы предметов? по всей стране или отдельном учебном заведении? Объекты аккредитации непосредственным образом влияют на ее последствия. Нередко можно встретить мнение, что аккредитация должна привести в перспективе к финансовым последствиям. Однако сегодня подобный подход в Европе рассматривается как трудно реализуемый. Обсуждается проблема совершенствования *управленческой культуры* в условиях возрастания финансовой, экономической, организационной и академической автономности (Клаус Ландфрид).

Популяризуется *децентрализованный* подход к гаран-

тии качества: опыт одних стран может стимулировать инновации в других. Все это, по мысли многих участников Болонского процесса, будет содействовать формированию европейских механизмов, основанных на взаимном принятии решений по вопросам гарантии качества с обязательным отражением в них национальных различий и *не перегружающих* вузы.

Заметен нарастающий интерес европейских вузов к проблемам аккредитации. Некоторые относят ее к равной стороне «золотого треугольника» структурной реформы: двухступенчатая структура – ECTS – аккредитация [39].

2.6. Структуры и субъекты Болонского процесса

После принятия Болонской декларации были созданы официальные структуры, основывающиеся на двух группах: «большой» и «малой рабочей». Первая состоит из представителей (по 1–2 человека) от каждой страны, подписавшей декларацию. Во вторую, которую называют «руководящим комитетом», входят: 1) делегированные члены от государств, председательствующих в Евросоюзе в период между встречами министров (1999 г. – г. Болонья; 2001 г. – г. Прага; 2003 г. – г. Берлин); ее именуют «расширенной тройкой Евросоюза» (Португалия, Финляндия, Франция, Швеция, представитель от Чешской республики – принимающей министров страны в 2001 г.; 2) члены Европейской комиссии; 3) делегаты двух европейских организаций – Ассоциации европейских университетов (CRE) и конференции Союза ректоров университетов Европы (Confederation of EU Rectors' Conferences).

На заседания обеих групп приглашаются члены различных неправительственных организаций, отражающих интересы университетских и студенческих сообществ.

Уже сегодня в Болонский процесс вовлечены многие действующие физические и юридические лица. Состав участников постоянно расширяется. Это увеличивает шансы на успех процесса, но, разумеется, не облегчает решение задач, направленных на достижение его целей. Болонский процесс иногда называют процессом консалтинга по сближению политиков и провайдеров, студентов и работодателей. Это – «созвездие» производителей высшего образования, его пользователей и менеджеров. Или – форма общеевропейского социального диалога.

От ответственных лиц на всех уровнях требуются серьезные знания современных роли и потребностей высшего образования в нарастающем динамизме перемен и расширяющихся условиях неопределенности.

Как признают зарубежные эксперты, главное в Болонском процессе – деятельность независимых агентств вне официальных структур. Именно она составляет сущность перемен. Наиболее инновационным их элементом является текущий диалог между правительственными кругами и обществом высшей школы. В одном из комментариев Болонской декларации говорится о том, что она «... признает решающую роль образовательного сообщества в успехе Болонского процесса. В ней заявляется, что межправительственное сотрудничество должно осуществляться во взаимодействии с «неправительственными европейскими организациями, компетентными в сфере высшего образования». Правительства ожидают от университетов позитивного отклика и серьезного вклада в успех их устремлений. Совершенно очевидно, что *высшие учебные заведения обладают уникальной возможностью формировать свое собственное будущее в Европе* и играть решающую роль в развитии и реализации Болонского процесса [47].

Университеты и другие высшие учебные заведения выступают *субъектами, а не объектами* формирования постболонского пространства.

Активно включается в процесс Национальный союз сту-

дентов в Европе (ESIB). На пражской встрече министров получила одобрение инициатива европейских студентов относительно их участия в структурной реформе как «компетентных, активных и творческих партнеров». В Гетеборской декларации студентов (25 марта 2001 г.) заявлено, что «участие студентов в Болонском процессе является одним из ключевых шагов по направлению к постоянному и более упорядоченному вовлечению студентов во все структуры, принимающие решения, и дискуссионные форумы по вопросам высшего образования на общественном уровне» [45].

Конструктивными агентами начавшейся реформы выступают:

- Ассоциация европейских университетов (CRE);
- Европейская ассоциация университетов (EAU); созданная в Болонье в 2000 г.;
- Национальный союз студентов в Европе (ESIB);
- Европейская ассоциация международного образования (EAIE);
- Конфедерация союзов ректоров ЕС;
- Союзы ректоров Дании, Испании;
- Ассоциация студентов Австрии;
- Французский национальный фонд образования в области управления (FNEGE);
- Ассоциация политических институтов Финляндии;
- Европейское общество инженерного образования (SEFI);
- Европейская Ассоциация высших ученых заведений – колледжей, политехнических институтов и высших учебных заведений профессионального образования (EURASHE);
- Генеральная дирекция ЕС по образованию и культуре;
- Университет в г. Саламанка;

- Европейская сеть организации контроля качества (ENQA);
- Рабочие группы сети ENIC/NARIC по итогам Болонской декларации. И другие.

Андрис Барблан считает, что «если одно из объединений выйдет из игры, другие сразу же последуют за ним и цикл инноваций прекратит существование». «Процесс этот рискованный, но именно поэтому он так интересен», – заключает генеральный секретарь CRE.

2.7. Проблемы и противоречия

Нередко в Европе задаются вопросом: достижимы ли выдвинутые Болонской декларацией цели к 2010 году?

Как и в каждом системном проекте, в структурной реформе европейской высшей школы дают о себе знать и различные уровни развития образовательных систем, и культурно-образовательные традиции, и разная степень психологической готовности к активному включению в процесс. Не было бы большей иллюзии, чем представить Болонский процесс как согласованное движение всех национальных систем или даже их звеньев (секторов, профилей) в направлении заявленных целей. Опасения возникают с разных сторон, у различных субъектов, по очень широкому кругу вопросов. Студенты нередко усматривают в Болонском процессе угрозу «свертывания» бесплатного образования и резкого сокращения выделяемых из бюджетов средств на высшее образование. Ректоры и преподаватели вполне допускают, что введение ECTS чревато снижением качества образования его отдельных профилей. Скажем, в кругах чешской общественности инженерного образования выражается сомнение «в реальной пользе строго двухуровневой системы без параллельных «прямых» магистерских программ, особенно с точки зрения логической структуры и последовательности учебных курсов, а также качества подготовки выпускников» [50].

Другие эксперты считают, «что имевшаяся первоначально озабоченность ... уменьшается и даже исчезает. В настоящее время общепризнанно, что:

- декларация не оспаривает многообразие систем и дисциплин, а, напротив, поддерживает и систематизирует его;
- принципы декларации полностью совместимы с двухуровневыми системами;
- системы кредитных часов не лишают университеты возможности формировать собственные учебные планы и не обязывают их принимать без ограничения все кредиты, которые студенты желают перевести;
- существуют различные пути сделать степени соответствующими условиям рынка труда. Требуется большее многообразие первых степеней, которое обеспечивало бы новые возможности на рынке труда и/или облегчало доступ к различным видам послеуниверситетского образования» [47].

Перечень вопросов можно продолжить:

- как адаптировать к двухступенчатой схеме высшего образования довольно жесткие монодисциплинарные учебные планы?
- каким образом совместить с ней имеющиеся во многих странах сложные структуры присвоения степеней;
- как выстроить ориентацию на рынок без коммерциализации высшего образования, а конкуренцию между вузами совместить с сотрудничеством?
- каковы оптимальные возможности у университетов «смягчить» (облагородить, гуманизировать) многие угрозы и риски, которые связаны с глобализацией высшего образования?
- какой должна быть позиция высшей школы Европы по отношению к транснациональному образованию?
- с помощью каких мероприятий, программ и механизмов можно сближать (делать совместимыми) не-

университетские уровни высшего образования, столь бурно развивающиеся в отдельных европейских государствах?

- как сблизить академическую направленность бакалавриата и магистратуры с усилением их профессиональной ориентации?
- не приведет ли введение ускоренных и укороченных курсов высшего образования к снижению качества образования (наблюдается выраженная тенденция к трехлетнему бакалавриату)?
- удастся ли ускорить продвижение к проектированию и реализации качественных образовательных программ профессионального бакалавриата в общеевропейском масштабе?
- насколько распространим опыт тех образовательных систем, в которых бакалавриат и магистратура интегрированы в единый учебный план?

Проблемный ряд не исчерпывается этими вопросами.

Допуск к магистерским программам, к сожалению, не является автоматическим, во всяком случае, для студентов «со стороны». Не преодолены препятствия к расширению мобильности преподавателей. Конкуренция, как механизм развития высшего образования и совершенствования его качества, далеко не однозначно воспринимается в академических и общественных кругах. Не устранена путаница относительно роли и объектов аккредитации (иногда говорят о «метааккредитации»). Нет пока терминологической ясности, в том числе по поводу таких понятий, как «аккредитация», «бинарные и тернарные системы высшего образования», «двухступенчатая структура», «неуниверситетский сектор» и т. п. Многих не устраивает разноречивость в номенклатуре степеней, дипломов и квалификаций. Требуется англоязычная идентификация ряда традиционных и вновь создаваемых высших учебных заведений. Медленно отыскиваются «общие знаменатели» в тех или иных предметных областях. Нет убедительных доказательств корректности двухступен-

чатой системы применительно к таким профилям (областям, направлениям) подготовки, как «инженерное дело», «медицинские науки», «право».⁴² Нет объемной информации по основным вопросам Болонского процесса, положительным примерам и идентификации проблем. Крайне медленно проводится структурная реформа в решении конкретных предметных или профессиональных областей. Только в части европейских стран образование через всю жизнь «интегрируется» как часть (цель, задачи) систем высшего образования.

Эксперты высказывают мнение, что «по мере развития процесса требуется:

- подтверждение основных целей и принципов Болонской декларации с тем, чтобы подкрепить ее роль *опорного элемента* (курсив наш – В.Б.) долгосрочных реформ и программы перемен в Европе;
- бóльшая скоординированность (особенно в отношении ECTS и профиля степеней бакалавра и магистра) с тем, чтобы избежать излишнего многообразия, способного породить новые препятствия, и свести на нет положительный эффект процесса сближения».

Дает о себе знать недооценка сравнительных исследований в высшем образовании, выполненных в современных методологических форматах. Пока явно недостаточное внимание уделяется международному аспекту разработки учебных планов и образовательных программ. Но и приве-

⁴² В МСКО все направления (специальности) подготовки сгруппировали в пять широких областей обучения:

образование: педагогические науки и подготовка преподавателей;

гуманитарные науки: гуманитарные науки, религия и богословие; изящные и прикладные виды искусства;

право и социальные науки: социальные и поведенческие науки; коммерческое дело и предпринимательство; массовая коммуникация и документация; домоводство и принципы ведения домашнего хозяйства; сфера услуг;

естественные науки, инженерное дело и сельское хозяйство: естественные науки; инженерное дело; математика и компьютерные науки; архитектура и планирование образования; транспорт и коммуникации; торговля, ремесла и индустриальные программы; сельское хозяйство, лесное хозяйство и рыболовство;

медицина медицинские науки и области, связанные со здравоохранением, включая уход за больными. [3, с. 19]

денный перечень опасений, проблем и вопросов далеко не полный. Читая материалы, представленные различными западноевропейскими экспертами, невольно думаешь о том, что Болонский процесс имеет заявленные цели, механизмы, инструментарий, но *не предопределен* в результатах.

Риски подстерегают и тех, кто активно включился в него, и тех, кто предпочитает выждать время и уповает на здоровый консерватизм образовательных систем, способных к самозащите, саморазвитию и отторжению чуждого и поспешного.

3. | Дискуссия в России: время пришло?

Болонский процесс – это процесс узнавания друг друга, одной образовательной системой другой. Мировой знак качества высшего образования СССР – это заслуга иных властей, иных поколений, иной эпохи. Нынешнее высшее образование России уже десять лет живет в новых условиях. И оно – другое во многом: в своей законодательной основе, в организационно-институциональном плане, в своей «борьбе за выживание», новых степенях и квалификациях, обновленных формах проектирования его содержания и результатов. И будем откровенны: кто возьмет на себя право утверждать, что из стен *сегодняшних* университетов России выйдут сотни тысяч конкурентоспособных бакалавров, специалистов и магистров, которые снова окажутся вожделенными на западных рынках труда, да и еще и на «обустройство отечества» останется?! Если не лукавить, то вопрос можно поставить так: лучше ли стало качество Российского высшего образования как образования *массового*?

Это вопросы, обсуждение которых в ключе проблематики Болонского процесса, можно было бы только приветствовать. Развертывание обсуждения способно усилить понимание нашей собственной системы высшего образования, ее восприятие в Европе и в мире. Особенно таких ее новых моментов, как государственный образовательный стандарт с его двухкомпонентной структурой, бакалавриат, аккредитация, связь с миром труда, новая экономическая и социальная политика в сфере высшей школы, автономность и подотчетность, системы обеспечения, гарантии и контроля качества. Скажем, западные коллеги определяют наш образовательный стандарт как «регулирующий» образовательный процесс; а не проектирующий «пороговый результат». Автор

по собственному опыту знает, с каким возрастающим уважением западноевропейские эксперты знакомились с «потенциалом пластичности», содержащимся в российских стандартах прогрессивного образования всех уровней и ступеней. Или возьмем другой вопрос: является ли среднее профессиональное образование, особенно его повышенный уровень, реализуемый в колледжах, типом неуниверситетского высшего образования? И если да, то как приводить в соответствие нашу законодательную базу, равно как и осуществить необходимые организационно-управленческие и институциональные изменения? К каким типам систем высшего образования принадлежит российская: унитарным, бинарным, тернарным? Каков стратегический путь ее структурного преобразования? Не расточительной ли с экономической точки зрения и мало оправданной в социальном плане является реализация образовательных программ повышенного уровня в колледже и бакалавров-профессионалов с ориентацией на профессиональную деятельность и рынок труда. Приведем пример (не для подражания, а для сведения) – позиция Дании. На вопрос: «Насколько новая степень бакалавра сравнима с возможно уже существующими и более прикладными степенями» дан ответ прямой: «Мы имеем очень хорошие школы, готовящие техников с трехлетней программой обучения. Нет необходимости, по крайней мере в нашей стране, в ориентированных на прикладную область степенях бакалавров» [50].

Богатство тем и идей, обсуждаемых в рамках Болонского процесса, могло бы стимулировать нашу собственную рефлексию относительно структурных, организационных, экономических аспектов модернизации высшего образования до 2010 года. И в том числе высказаться по ряду принципиальных вопросов. А именно:

- насколько сбалансированы в нашем высшем образовании экономическая, финансовая, организационная и академическая стороны автономности?
- в какой мере обладают российские вузы такими ре-

альными правами (неотъемлемыми с позиций фундаментального принципа академической свободы), как: самостоятельный выбор приоритетов в учебной и исследовательской работе; проектирование образовательных программ; установление критериев отбора преподавателей и студентов; автономное использование ресурсов; определение своих собственных стратегий?

- является ли модель управления высшим образованием на федеральном и региональных уровнях адекватной задачам модернизации и развития высшей школы?
- каковы последствия возможного более «плотного» вхождения России в Болонский процесс для определенных типов послесреднего профессионального образования и отдельных предметных областей?
- готовы ли наши вузы к массовому участию в разработке на европейском уровне механизмов взаимного признания результатов оценки качества образования по параметрам высоких стандартов?
- реализуют ли студенты высших учебных заведений свое право быть активными, компетентными и конструктивными субъектами модернизации образования?
- что следует предпринять в соответствующей временной перспективе для повышения уровня совместимости присваиваемых нашими вузами и колледжами степеней и квалификаций с европейскими?
- как ускорить создание удобочитаемой, всеобъемлющей и доступной базы данных об отечественной системе высшей школы?
- совместимы ли цели, стратегии, механизмы, инструменты формирования общего пространства высшего образования стран СНГ и Балтии с процессом структурной реформы в европейском высшем образовании и созданием единого образовательного европейского пространства (напомним, что Латвия, Литва и Эсто-

ния подписали Болонскую декларацию уже в 1999 г.)?

- какие последствия можно ожидать для высшего образования России в связи с ее возможным вступлением в ВТО и экономической интеграцией с Западной Европой?
- что будет означать широкое применение систем ECTS в наших вузах при бережном отношении к сложившейся у нас практике оценивания и проектирования учебных планов и программ?
- какова ситуация с транснациональным образованием на территории России?

Но прежде всего следует, как нам видится, определиться в главном: Болонский процесс – это уже и российская реальность? Или *внеболонское* развитие нашей высшей школы при чутком восприятии европейских тенденций и полной осведомленности о них является оправданной и дальновидной стратегией? Тем более, что цели Болонского процесса определены, но результаты могут оказаться и иными.



Заключение

Как отмечалось во введении, цель настоящей публикации весьма скромная: расширить представление читателя (в пределах личной осведомленности автора) о сущности и характере Болонского процесса и внести посильный вклад в развертывание дискуссии в академической среде по затронутой теме.

Предприняв небольшой исторический экскурс, автор, основываясь на мнениях и оценках зарубежных экспертов, попытался осветить предысторию предпринимаемый в За-

падной, Восточной и Центральной Европе структурной реформы высшего образования. Конечными целями Болонского процесса являются отнюдь не академические преобразования. Они выдвигаются потребностями и логикой интеграции Европы, необходимостью повышения престижа европейской высшей школы. Понятен энтузиазм, с которым воспринимаются в европейских государствах контакты с Ассоциацией университетов Азии и Тихоокеанского региона (AUAP) или проведение в рамках Колумбийской программы семинаров по межрегиональной конвергенции систем высшего образования Европы и Латинской Америки.

Итак, цель Болонского процесса – создание к 2010 году европейского образовательного пространства с тем, чтобы увеличить способность выпускников к трудоустройству, повысить мобильность граждан и нарастить конкурентоспособность европейской высшей школы.

Для достижения этой цели предложено:

- принять удобочитаемые и понятные градации дипломов, степеней и квалификаций;
- ввести в своей основе двухступенчатую структуру высшего образования;
- использовать единую систему кредитных единиц (как возможную – систему ECTS) и приложения к диплому;
- выработать, поддерживать и развивать европейские стандарты качества с применением сравнимых критериев, механизмов и методов их оценки;
- устранить существующие препятствия для расширения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев.

Четко заявлено, что Болонский процесс – это процесс:

- добровольный;
- полисубъектный;

- основывающийся на ценностях европейского образования;
- не нивелирующий национального своеобразия страновых образовательных систем;
- многовариантный;
- гибкий;
- открытый;
- постепенный.

Процесс, как могли мы видеть, неравномерный и противоречивый.

Мы также стремились, где это возможно, свидетельствовать, что одобренная Правительством Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года содержит значительные «поля сходимости» с Болонским процессом. Это относится и к анализу мировых тенденций, и к предложенной модели специалиста,⁴³ и к созданию независимой системы аттестации и контроля качества образования, и к усилению ориентации на рынки труда, и к возвращению государства в образование, и к формированию новых экономических отношений в образовательной сфере и т.д., и т.п.

Видимо, можно сделать вывод, что целевой, проблемный и тематический ракурсы концепции вполне совместимы с Болонским процессом. Это важно осознать сейчас, когда происходит разработка *обновленной образовательной политики*.

Мы высказались за развитие дискуссии, предложили ряд вопросов для нее.

Если будущее России – с Европой, то нельзя делать вид, что Болонский процесс нас не касается и имеет, так сказать,

⁴³ «Основная цель профессионального образования, – записано в концепции, – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности...» [16, с. 16]

познавательное значение. И ход процесса, и уже полученные уроки должны быть учтены на всех уровнях организации российской высшей школы.

Радуется, что в верхнем эшелоне Минобразования России, во многих региональных органах управления образованием проявляется устойчивый интерес к обсуждаемой теме. Но общество вправе ожидать *самоопределения* высшей школы в своем *принципиальном* отношении к Болонскому процессу. Любые серьезно задуманные преобразования – поли-субъектны и имеют системную природу. Без ректоров, студентов, преподавателей, профсоюзов, работодателей модернизация образования, равно как и принятие/непринятие целей и механизмов Болонского процесса останутся незавершенными и несовершенными. Предстоит пройти немалый путь к включению в этот процесс высших учебных заведений. Они, в конечном счете, призваны стать (в случае принятия) носителями целей и идей Болонского процесса.

Готовы ли вузы? В разной мере. Да и в Европе – та же ситуация. Но нужно видеть, что освоение российской высшей школой отечественных рынков труда – это *приоритетная* задача в ее современной миссии, и *предшествующая* ее будущей готовности быть «на равных» на европейских рынках труда. Приобретая подобный опыт в России, она готовит себя к будущим возможным вызовам. Не исключается, конечно, и параллельный опыт. Некоторым удаленным от центров науки вузам цели и задачи Болонского процесса могут показаться утопичными. Но эта отстраненность от европейских реформ вряд ли оправдана: в тематическом и идейном пространстве Болонского процесса есть всем место для экспериментирования.

Сегодня, как нам представляется, нужна дискуссия на разных уровнях академической среды. Она позволит найти наш российский оптимальный путь движения к Болонскому процессу, с которым вовсе не следует связывать неоправданные ожидания и оптимизм, равно как и смотреть на него как на перспективу неизбежности. Разве нет кривотолков в академических кругах по поводу обсуждаемых «где-то» за-

мене института аспирантуры магистратурой и сведения докторантуры к получению степени «doktor» или «doktor of philosophy» (кстати, подготавливаемых в США к 10–11 году пребывания студентов в высшей школе) [54, с. 532].

И, конечно, любое участие высшего образования России в Болонском процессе должно быть фактором его приращеня и развития, а не утраты позитивных традиций и снижения национальных стандартов его качества.

Ориентация на Болонский процесс не предполагает ломки образовательной системы, а призвано содействовать более глубокому осмыслению ее состояния и движения на новом витке ее эволюционирования, ее «примерке» на европейских критериях и стандартах.

Отечественная высшая школа никогда не оставалась глухой к мировой академической динамике. От нее и на этот раз общество ожидает ответов на вопросы, которые поставил Болонский процесс.

И последнее. Может быть, присматриваясь к Болонскому процессу, нам удастся найти новые направления и средства сближения систем высшего образования стран СНГ и Балтии в рамках неких единых параметров построения двух общих пространств высшего образования – стран СНГ и Европы.

Бибблиография

1. Барблан Андрис. Европейская система высшего образования. Интернет: www.unige.ch/cre
2. Вроейнстийн А.И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 180 с.
3. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирный статистический обзор по высшему образованию. 1980-1995 гг. Рабочий документ. ЮНЕСКО. Париж, 5-9 октября 1998 г. – 72 с.
4. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. Париж, 5-9 октября 1998 г. – 136 с.
5. Высшее образование в Европе. Политические проблемы качества и институциональной аккредитации. Т XVIII, №3. – 192 с.
6. Высшее образование в Европе. Обеспечение качества и институциональная аккредитация в европейском высшем образовании. Т XX, 1995, №1-2. – 232 с.
7. Высшее образование в Европе. Влияние стратегий интернационализации высшего образования: незначительные или всеобъемлющие? Т XXV, 2000, №1.
Интернет. http://www.aha.ru/~moskow64/educational_book
8. Высшее образование в Европе. Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. 2000, №3.
Интернет. http://www.aha.ru/~moskow64/educational_book
9. Высшее и послесреднее профессиональное образование в Центральной и Восточной Европе. Доклад по странам, подготовленный Европейским фондом образования и Советом Европы. ЕФО. – 152 с.
10. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. ЕТФ. 1997. – 160 с.
11. Доклад международной комиссии по образованию, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997 г. – 295 с.

12. Зарубежный опыт реформ в образовании. Аналитический обзор. Материалы к заседанию Государственного Совета Российской Федерации, 2001. С. 24.
13. Зарубежный опыт реформ в образовании. Европа, США, Китай, Япония/Высшее образование сегодня. 2000, №2. – 60-67.
14. Интернационализация учебных планов высшего образования. Опыт Нидерландов. Труды Nuffic 3. Екатеринбург, 1997. – 226 с.
15. Конвенция о признании квалификацией, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. – Лиссабон, 1997.
16. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р.
17. Макбурни Грант. Глобализация как политическая парадигма высшего образования./Высшее образование сегодня. 2001, №1, с. 46-55.
18. Международное законодательство об образовании. – М.: Социально-политический журнал, 1994. – 192 с.
19. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М.: Весь Мир, 2000. – 200 с.
20. Образование без границ./Поиск. Ежедневная газета научного сообщества. 2001, №21 (627). с. 8-9.
21. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография/Под общей редакцией доктора педагогических наук В.И. Байденко и доктора технических наук Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 г. – 206 с.
22. О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон от 22. 08. 96. №125-ф 3 (принят ГДФСРФ 19. 07. 96.) «Собрание законодательства РФ», 26. 08. 96., №35, ст. 4135, Российская газета, №164, 29. 08. 96.
23. Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. Май 2001/Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 186 с.
24. Перспективы: вопросы образования. «Досье. Высшее образование: состояние, проблемы, перспективы». Ежеквартальное издание ЮНЕСКО, №3, 1992 (78/79) с. 21-249.
25. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995. – 46 с.
26. Сенашенко В.В. Магистратура: свобода выбора и маневра/Высшее образование в России, 2000, №3. – с. 26-29.
27. Тезаурус ЮНЕСКО – МБП по образованию. 4-е издание (1-е издание на русском языке). ЮНЕСКО. 1983. – 358 с.

28. Филиппов В.М. Важно разглядеть различия/Поиск. Ежедневная газета научного сообщества. 2001. №13 (619). с. 4.
29. Agrarwissenschaften an der Humboldt – Universität zu Berlin. Интернет: <http://www.akkreditierungstrat.de/b0012.htm>.
30. Akkreditierungsrat. Интернет: <http://www.akkreditierungsrat.de/haupt.htm>
31. Botschaft der Salamanca Konferenz europäischer Hochschulen. Gestaltung des Europäischen Hochschuraums.
32. Current. Orientierungshilfe zuz Curriculum Revision und Entwickluns. Bremen. September, 1998/
33. Die Fachhochschulen in Dietschland. BMBF Publik. 3. überarbeitete Auflage. März 2000. – 70 s.
34. Diploma Supplement/ Unvesidad de Zoronda. Интернет: www.soru.es.
35. ECTS. Ural state pedagogical university. Information Package. First edition (in English). Ekaterinburg, 2000. – 30 p.
36. ECTS Ural state University. Information Package. First edition (in English). Ekaterinburg, 2000. – 74 p.
37. ECTS. Ural state university of economics. Information Package. First edition (in English). Ekaterinburg, 2000. – 232 p.
38. Gemeinsame Erklärung der Bundervereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Hochschulrektorkonferenz. Berlin, Bundespressekonferenz. 28 November, 2001. E-mail:BD@Rildung.de
39. Haug Guy, Tauch Christian. Summary and conclusions. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague, 2001.
40. Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” 2. Auflage. Leske+Budrich, Opladen, 2000. P. 310/
41. Landfried Klaus. Senimar “The Bologna Declaration and Greek Approach”, Athens, 19 January 2001.
Интернет: <http://www.esib.org/prague>.
42. Mertens Ferdinand, Frans de Vijlder. Hochschulbildung in einem größeren, lebendigen Europa.
43. Strukturvorgaben für Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengängen. Интернет:
http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std.../bachelor_master/bachelor_maste_r6.htm
44. Sorbonne joint Declaration. 25 May 1998.
45. Stund Göteborg Declaration. 25 March 2001. ESIB.
46. The Bologna Process. Seminar on Bachelor-level Degrees. Helsinki, Finland February 16–17, 2001.

47. The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation.
48. The European space for higher education.
Интернет:http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologna_welcome.htm
49. The Magna Charta der Universitatän.
Интернет:<http://www.unibo.it/avl/charta/charta14.htm>
50. The Impact of the Bologna Declaration on Engineering Education in Europe – the result of a survey, 2001.
51. Towards a coherent European higher education space: From Bologna to Prague.
52. Towards the European Higher Education Area. Prague, May 19th, 2001.
53. Trends and issues in learning structures in higher education in Europe: executive summary. Salamanca, 2001.
54. World guide to higher education A comparative survey of systems, degrees and qualifications. UNESCO, 1996. – P. 572.
55. Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung
Интернет:
http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std...archiv/ent-schliessungen/Plen182_1.htm

**КОНТАКТНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ЛИЦА
ПО БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ**

Контактные организации

– Конфедерация Союзов ректоров Европейского союза
<http://www.upm.es/crue/ccrue>

– CRE – Ассоциация европейских университетов
<http://www.unige.ch/cre>

ESIB – Национальные союзы студентов Европы
<http://www.esib.org>

EURYDICE
<http://www.eurydice.org>

Генеральная дирекция Европейской комиссии по образованию и культуре
http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index

Университет Саламанка
<http://www.usal.es>

Союз ректоров Испании
<http://www.crue.org>

Конфедерация Союзов ректоров Европейского сообщества
<http://www.crue.upm.es/eurec>

Европейская ассоциация международного образования
<http://www.eaie.nl>

Союз ректоров Дании
http://www.rks.dk/trends_1.htm

Союз ректоров Италии
<http://www.crui.it/altridoc>

Контактные лица

<p>Dr. Sigurd Höllinger Генеральный директор Департамента высшего образования Министерство образования, науки и культуры АВСТРИЯ</p>	<p>Minoritenplatz 5 1014 Wien Tel: +431 53120 5500 Fax: +431 53120 5505 sigurd.hoellinger@bmwf.gv.at</p>
<p>Ms. Marie-Anne Persoons Заместитель директора Управления высшего образования и научных исследований Генеральная дирекция Министерство по делам фламандской общины БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Koning Albert II-laan 15/A7 1210 Brussels Tel: +32-2-553 98 09 Fax: +32-2-553 98 45 marie-anne.persoons@ond.vlaanderen.be</p>
<p>Mr. Gérard Schmit Генеральный директор Министерство по делам французской общины БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Cité Administrative de l'Etat Boulevard Pachéco, 19 bte 0 1010 Bruxelles Tel: +32-2-210 55 57 Fax: +32-2-210 55 17 gerard.schmit@cfwb.be</p>
<p>Mr. Chantal Kaufmann Заместитель Генерального директора Министерство по делам французской общины БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Cité Administrative de l'Etat Boulevard Pachéco, 19 bte 0 1010 Bruxelles Tel: +32-2-210 55 57 Fax: +32-2-210 55 17 chantal.kaufman@cfwb.be</p>
<p>Mr. Rossitza Velinova Начальник департамента европейской интеграции Министерство образования и науки БОЛГАРИЯ</p>	<p>2a Kniaz Dondukov Blvd 1000 Sofia Tel: +359 2 988 49 74 Fax: +359 2 988 49 74/ +359 2 988 06 00 r.velinova@minedu.government.bg</p>
<p>Mr. Josef Benes Директор Департамент высшего образования Министерство образования, молодежи и спорта ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА</p>	<p>Karmelitská 118 12 Praha Tel: +420-2-57 193 344 Fax: +420-2-57 193 457 behes@msmt.cz</p>
<p>Dr. Vera Stastná Департамент высшего образования Министерство образования, молодежи и спорта ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА</p>	<p>Karmelitská 7 118 12 Praha Tel: +420-2-57 193 617 Fax: +420-2-57 193 197 stastna@msmt.cz</p>
<p>Mr. Ladislav Cerych Центр образовательной политики Педагогический факультет Карлов университет ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА</p>	<p>Myslikova 7, 110 00 Praha 1 Tel/Fax: +420 2 2491 0515 ladislav.cerych@pedf.cuni.cz</p>

<p>Mr. Torben Kornbech Rasmussen Директор управления высшего образования и внешних сношений Министерство образования ДАНИЯ</p>	<p>Frederichsholens Kanal 26 1220 København K Tel: +45 33925321 Fax: +45 33955682 toras1@uvm.dk</p>
<p>Mr. Rein Vaikmae Директор Департамент исследований и высшего образования ЭСТОНИЯ</p>	<p>9/11 Tõnismagi st. 15192 Tallinn Tel: +372-6 28 1311 Fax: +372-6 28 1390 rein@hm.ee</p>
<p>Mr. Anita Lehtikainen Советник по делам образования департамент образования и научной политики Министерство образования ФИНЛЯНДИЯ</p>	<p>PL 293 00171 Helsinki Tel: +358-9-1341 7424 Fax: +358-9-656 765 anita.lehtikainen@minedu.fi</p>
<p>Mr. Pascal Dayez-Burgeon Директор Управление по связям с Европейским Союзом Министерство национального образования ФРАНЦИЯ</p>	<p>173, boulevard Saint-Germain 75006 Paris Tel: +33-1-55 55 66 87 Fax: +33-1-55 55 04 45 pascal.dayez-burgeon@education.gouv.fr</p>
<p>Ms. Elsa Rollwagen Лицо, ответственное за Болонский процесс во Франции Министерство национального образования ФРАНЦИЯ</p>	<p>61 rue Dutot 75015 Paris Tel: +33-1-55 55 62 55 Fax: +33-1-55 55 66 04 elsa.rollwagen@education.gouv.fr</p>
<p>Prof. Hans Rainer Friedrich Генеральный директор Министерства образования и исследований ГЕРМАНИЯ</p>	<p>Heinemannstrasse 2 53175 Bonn Tel: +49 228 57 2226 Fax: +49 228 57 2051 hans-rainer.friedrich@bmbf.bund.de</p>
<p>Dr. Birger Hendriks Министерство образования, науки, исследований и культуры Шлезвиг-Гольштейн ГЕРМАНИЯ</p>	<p>Brunswiker Str. 16-22 24105 Kiel Tel: +49-431-988 5702 Fax: +49-431-988 5912 birger.hendriks@kumi.landsh.de</p>
<p>Professor Dionyssi Kladis Секретарь по вопросам высшего образования Министерство образования ГРЕЦИЯ</p>	<p>Ministry of Education 10185 Athens, Greece Tel: +30-1-3246 748 Fax: +30-1-3246 751 kladis@yppeph.gr</p>
<p>Prof. Dr. Imre Czinege Руководитель Департамент высшего образования и науки Министерство образования ВЕНГРИЯ</p>	<p>Tel. And Fax +36-1-312 1478 Direct fax +36-1-269 2433 imre.czinege@om/gov.hu</p>
<p>Mr. Stefan Baldursson Генеральный директор Министерство образования, науки и культуры ИСЛАНДИЯ</p>	<p>4, Solvholsgotu IS-150 Reykjavik Tel: +354-560 9571 Fax: +354-562 3192 stefan.balbursson@mrn.stjr.is</p>

<p>Ms. Mary McGarry Начальник Отдел высшего образования Министерство образования и науки ИРЛАНДИЯ</p>	<p>Marlborough Street, Dublin 1 Tel: +353-1-889 2283 Fax: +353-1-874 6409 mcgarrym@educ.irlgov.ie</p>
<p>Mr. Antonello Masia Генеральный директор Департамент университетов Министерство образования и науки ИТАЛИЯ</p>	<p>P.le Kennedy 20 I-00144 Roma Tel: +39 06 5991 2930 antonello.masia@murst.it</p>
<p>Ms. Antonella Cammisa Руководитель отдела внешних сношений Департамент университетов Министерство образования и науки ИТАЛИЯ</p>	<p>P.le Kennedy 20 I-00144 Roma Tel: +39 06 5991 2819 Fax: +39-06-5991 2967 antonella.cammisa@murst.it</p>
<p>Dr. Andreis Rauhvargers Академический информационный центр Министерство образования и науки ЛАТВИЯ</p>	<p>Valnu iela, 2 LV-1050 Riga Latvia Tel: +371-7-229735 Telemóvel: +371-9-24175 Fax: +371-7-221006 andrejs.rauhvargers@aic.lv</p>
<p>Ms. Jurate Deviziene Главный специалист Отдел высшего образования Департамент науки и высшего образования Министерство образования и науки ЛИТВА</p>	<p>2/7, A. Volano LT-2691 Vilnius Tel: +370-2-223 774 dejura@mokslas.lt</p>
<p>Mr. Germain Dondelinger Профессор-атташе Министерство культуры, высшего образования и исследований ЛЮКСЕМБУРГ</p>	<p>20, Montée de la Pétrusse 2273 Luxembourg Tel: +352-478 66 33 Fax: +352-478 51 30 germain.dondelinger@cpos.lu</p>
<p>Dr. L.J. Roborgh Заместитель директора-распорядителя Директор университетского образования НИДЕРЛАНДЫ</p>	<p>P.O. Box 25000 2700 LZ Zoetermeer Tel: +31-79-323 3936 Fax: +31-79-323 3098 l.j.roborgh@minocw.nl</p>
<p>Dr. M.E. Leegwater Координатор Директорат университетского образования НИДЕРЛАНДЫ</p>	<p>P.O. Box 2500 2700 LZ Zoetermeer Tel. +31-79-323 2904 Fax +31-79-323 3098 m.e. leegwater@minocw.nl</p>
<p>Ms. Torgund Pedersen Помощник генерального директора Департамента высшего образования Министерство по делам образования, исследований и церкви НОРВЕГИЯ</p>	<p>Box 8119 Dep. 0032 Oslo Tel. +47-22 24 77 22 Fax +47 22 24 27 33 torgund.pedersen@kuf.dep.no</p>
<p>Ms. Maria Boltruszko Эксперт Департамент европейской интеграции и международного сотрудничества Министерство национального образования ПОЛЬША</p>	<p>Al/Szucha 25,00-918 Warsaw Tel. +48 22 628 41 35 Fax +48 22 628 85 61 boltrusz@men.waw.pl</p>

<p>Mr. Janusz Sepiol Заместитель М. Болтрушко Министерство национального образования ПОЛЬША</p>	<p>Jagiellonian University Ingardena 3 30-060 Krakov sepiol@chemia.uj.edu.pl</p>
<p>Prof. Pedro Lourtie Координатор рабочей группы по образованию при Председателе Совета Европы Президент комитета по образованию ПОРТУГАЛИЯ</p>	<p>Av/ 5 de Outubro, 107,8⁰ P – 1069-018 Lisboa Tel. +351 21 781 17 19 Fax. +351 21 795 18 58 Plourtie@me.gov.pt</p>
<p>Ms. Maria Emília Galvão Заместитель директора Управления по европейским делам и международным отношениям Министерство образования ПОРТУГАЛИЯ</p>	<p>Av. 5 de Outubro, 107-7 P-1050 Lisboa Tel. +351-21-793 12 91 Fax +351-21-797 89 94 megalvao@min-edu.pt</p>
<p>Prof. Bártoło Paiva Campos Министерство образования Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores ПОРТУГАЛИЯ</p>	<p>Av. Duque de Loulé, 95-1 D P – 1050-089 Lisboa Tel. +351-21-3565400 Fax +351=21=354 5498 acredi.for.prof@mail.eunet.pl</p>
<p>Prof. Maria Luís Rocha Pinto Член рабочей группы по образованию при Председателе Совета Европы Министерство образования ПОРТУГАЛИЯ</p>	<p>Av. 5 de Outubro, 107, 8⁰ P – 1069-018 Lisboa Tel. +351 21 781 17 19 Fax +351 21 795 18 58 mariapl@me.gov.pl</p>
<p>Prof. Manuel Brandão Alves Генеральный директор по высшему образованию Министерство образования ПОРТУГАЛИЯ</p>	<p>Av. Duque d'Avila, 137 P – 1069-016 Lisboa Tel. +351-21-3126050 Fax +351-21-3126051 mba@desup.min-edu.pt</p>
<p>Mr. Peter Mederly Генеральный директор управления высшего образования Министерство образования СЛОВАЦКАЯ РЕСПУБЛИКА</p>	<p>Stomovã I 813 30 Bratislava Tel. +421-7-593 743 69 Fax +421-7-547 914 06 mederly@education.gov.sk</p>
<p>Mr. José António Benedicto Iruñ Vogal Assessor Министерство образования и культуры ИСПАНИЯ</p>	<p>C/Alcalã, 34 3 Planta Madrid Tel. +34-91-701 8140 Fax +34-91-701 8623 jantonio.benedicto@educ.mec.es</p>
<p>Mr. Manuel Herrera Gomez Vogal Assessor Помощник госсекретаря по образованию ИСПАНИЯ</p>	<p>C/Alcalã, 34 3. Planta Madrid Tel. +34-91-701 8140 Fax +34-91-701 8623</p>
<p>Ms Karin Henriksson Заместитель Директора Секретариат по международным делам Министерство образования и науки ШВЕЦИЯ</p>	<p>103 33 Stockholm Tel: +46-8-405 18 32 Fax +46-8-20 32 55 karin.henriksson@education.ministry.se</p>

<p>Ms. Myrna Smitt Начальник отдела Управление высшего образования Министерство образования и науки ШВЕЦИЯ</p>	<p>103 33 Stockholm Tel/ +46-8-405 21 81 Fax +46-8-723 17 52 myrna.smitt@education.ministry.se</p>
<p>Mr. Gerhard M. Schuwey Директор Федеральное ведомство образования и науки ШВЕЙЦАРИЯ</p>	<p>Hallwylstrasse 4 3003 Berne Tel. +41-31-322 96 74 Fax +41-31-322 78 54 gerhard.schuwey@bbw.admin.ch</p>
<p>Mr. Andy Walls Начальник Международная группа студентов Департамент образования и занятости ВЕЛИКОБРИТАНИЯ</p>	<p>Sanctury Buildings Great Smith Street Westminster London SW1P 3BT Tel. +44 20 7925 5334 Fax +44 20 7925 6965 andrew.walls@dfee.gov.uk</p>
<p>Mr. Donald Tait Образовательная политика и программы Ев- росоюза группа студентов Департамент образования и занятости Министерство образования и занятости ВЕЛИКОБРИТАНИЯ</p>	<p>Caxtron House 6-12 Tothill Street London SW1H 9NF Tel. +44 20 7273 4977 Fax +44 20 7273 5217 donald.tait@dfee.gov.uk</p>
<p>Ms. Ginette Nabavi Главный администратор Европейская комиссия Департамент образования и культуры БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Rue Belliard 7 B-1040 Bruxelles Tel. +32-2-295 2347 Fax +32-2-299 4153 ginette.nabavi@cec.int.org</p>
<p>Prof. Dr. Sergio Machado dos Santos Президент Конфедерация союзов ректоров Европейского Сообщества БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Universidade do Minho Largo do Paco P-4700 320 Braga Tel. +351-53-601 120 Fax +351-53-262 2059 smsantos@reitoria.uminho.pl</p>
<p>Mr. Christian Tauch Конфедерация союзов ректоров Европейского Сообщества БЕЛЬГИЯ</p>	<p>HRK Ahrstr. 39, D-53175 Bonn Tel +49 228 887120 Fax. +49 228 887210 tauch@hrk.de</p>
<p>Ms. Inge Knudsen Директор Конфедерация союзов ректоров Европейского Сообщества БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Aarlenstraat 39-41 1000 Brussels Tel. +32-2-230 55 44 Fax +32-2-230 5751 eurec@pophost.eunet.be</p>
<p>Dr. Ken Edwards Президент CRE-Ассоциация европейских университетов ШВЕЙЦАРИЯ</p>	<p>10, Conseil General CH-1211 Geneve 4 Tel. +44-12 23 24 56 80 (UK) Fax +44-12 23 24 56 80 (UK) CDRE at Geneve kenneth.edwards@dtm.ntl.com</p>

<p>Mr. Andris Barblan CRE-Ассоциация европейских университетов ШВЕЙЦАРИЯ</p>	<p>10, Conseil General CH-1211 Geneve4 Tel. +41-22-329 22 51 Fax +41-22-781 81 00 или +41-22-329 2821 andris.barblan@cre.unige.ch</p>
<p>Dr. Guy Haug CRE-Ассоциация европейских университетов ШВЕЙЦАРИЯ</p>	<p>CRE, 1 rue Miollis F - 75015 Paris tel. +33 326 851815 или + 33 685 665201 Fax. + 33 326 83 13 79 ghaug.europ@wanadoo.fr</p>
<p>Mr Per Nyborg Вице-президент Комитета по высшему образованию и исследованиям (CC-HER) Совета Европы ФРАНЦИЯ</p>	<p>Norwegian Council of Universities N - 5020 Bergen Tel. +47 555 898 32 Fax. +47 555 898 40 per.nyborg@dnu.uib.no</p>
<p>Mr. Slur Bergan Руководитель Отдела высшего образования и исследований Совета Европы ФРАНЦИЯ</p>	<p>DG IV/ Directorate of Education Council of Europe F- 67075 Strasbourg Cedex Tel. +33 3 88 41 26 43 Fax. +33 88 41 27 06/88 sjur.bergan@coe.int</p>
<p>Drs Edward L. Dhont Генеральный секретарь EURASHE Европейская ассоциация учреждений высшего образования (колледжи, политехнические институты, университеты профессионального образования) БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Wolvengracht, 38 - 2 floor B - 1000 Brussels Tel. +32 (0)2 211 41 97 Fax. +32(0)2 211 41 98 ward.dhondt@eurashe.be</p>
<p>Mr. Remi Bourdu, Европейская контактная группа (студенты) (ESIB, AEGEE, Студенческая организация Эразмус) БЕЛЬГИЯ</p>	<p>Av. de la Toison d'OR 17-A B-Bruxelles Tel. +32 (0)2 502 23 62 international.unef.id@wanadoo.fr</p>

Научное издание

БАЙДЕНКО Валентин Иванович

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
СТРУКТУРНАЯ РЕФОРМА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЫ**

Издание 4-е стереотипное

Компьютерный набор и верстка:
Ответственная за выпуск:

*М.В. Королева
Г.М. Дмитриенко*

Изд. лиц. ИД № 00159 от 14 октября 1999 г.

Подписано в печать 20.11.03
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура OldTurper.
Усл.печ.л. 5,8. Тираж экз. Заказ № 481

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