

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая читателю книга представляет собой переводы публикаций и документов, отражающих, по мнению составителей, многообразие позиций и оценок относительно целей и задач Болонского процесса, его мнимых и подлинных противоречий, развертывающихся в ходе, реализации Болонской декларации. По существу – это, насколько нам известно, с учетом опубликованной ранее монографии¹, едва ли не первая попытка мониторингового исследования столь сложного и неоднозначного системного явления, каким является Болонский процесс. Не случайно данное издание (см. главу 6) завершается текстом концепции и механизмом реализации *МОНИТОРИНГА* Болонского процесса, разработанной кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСиС (технологического университета).

Выбирая название книги, мы хотели подчеркнуть, во-первых, преемственность с первой публикацией, во-вторых, мониторинговый характер проводимой исследовательской работы, в-третьих, нарастающий динамизм реформ с одновременным расширением вариативности национальных (страновых), межгосударственных, межвузовских подходов, решений, позиций, моделей и т.д. в русле единых (но не единообразных) общественных структурных преобразований высшей школы. Андрис Барблан заметил: «Процесс этот рискованный, но именно поэтому так интересен». Дело, конечно, не в личной склонности одного из лидеров высшего образования Европы к рискованным процессам. Скорее и риск здесь двойной: риск опоздать с вхождением в Болонский процесс и риск поспешить в его «передовые отряды». Даже не большие по масштабам системы высшего образования склонны к взвешенным и осторожным реше-

¹ См. В.И. Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.

ПРЕДИСЛОВИЕ

ниям. Тем более подобное отношение оправданно со стороны российской высшей школы, причисляемой статистикой ЮНЕСКО к «мегасистемам».

Болонский процесс обладает всеми признаками живого процесса. Одни опасения, проявленные в его начальной фазе, снимаются, другие – возникают. Боялись, что усилятся тенденции к унификации высшего образования, к его узкорыночной ориентации, к пассивному поведению университетов в ответ на вызовы глобализации. Ничего подобного не случилось.

Многообразие нарастает. При этом, ректоры в Саламанке заявили, что оно должно служить пользе, а не стать препятствием, усиливать гибкость, а не путаницу, быть благом, а не причиной для непризнания чужестранных дипломов, степеней и квалификаций. И в части рыночной ориентации скоро пришли к выводу, что каждая ступень, каждая ее модель может по-своему становиться релевантной рынку, но что ценности европейского высшего образования – служить развитию личности, ее гражданскому и культурному становлению, развитию науки – остаются неизблемыми. Не проявилось сколько-нибудь поспешного принятия и глобализма. То есть, понятно, вне его «гравитационного поля» выстраивать ни стратегию, ни тактику нельзя. Но что-то не очень заметно энергичное перерождение классических университетов Европы в «корпоративные университеты», в предприятия «академического капитализма», главная функция которых – продавать товары и услуги на рынке, как это происходит в любом другом бизнесе. Словом, Сорбонна, Гумбольд и Болонья остаются, слава Богу, форпостами университетской культуры, а не носителями признаков «макдональдизации» и «диснейфикации» транснационального высшего образования. Но, с другой стороны, и настроения «изгнания» транснационального образования из Европы тоже не являются, по видимому, наиболее популярными среди правительств и академической общественности. Есть реальности, которым соответствуют отнюдь не «черно-белые» решения и позиции.

Что касается новых акцентов, не очень заметных на «старте» Болонского процесса, то к ним можно отнести усиливающееся вни-

мание, скажем, к оценке качества и аккредитации, полифункциональности кредитной системы ECTS, озабоченности, в случае ее повсеместного применения как инструмента передачи и накопления кредитов, по поводу возможного снижения стандартов качества высшего образования. При этом подчеркивается, что оценка должна учитывать цели, задачи и предназначение вузов и их образовательных программ. Она призвана охватить:

- преподавание;
- исследовательскую работу;
- руководство и управление;
- соотношение между традицией и новаторством, академической направленностью и экономической релевантностью, логической обоснованностью учебных программ и свободой выбора студентов;
- способность удовлетворять потребности обучающихся;
- предоставление необразовательных услуг.

Следует превращать контроль качества в неотъемлемую часть вузовской культуры.

Налицо тяга к сопоставимости и сравнимости ступеней (циклов, фаз, периодов, этапов) и дипломов при усилении разнообразия, в том числе даже на внутривузовском уровне. Увеличение числа участников реформаторских преобразований ведет к появлению многочисленных «систем собственных интересов».

Что касается отбора материалов, мы руководствовались сообщениями, что они:

- в своей органической целостности призваны свидетельствовать о созвучности целей Болонского процесса задачам модернизации отечественного высшего образования, как они концентрированно выражены в Концепции;
- должны представить, насколько возможно, полный и объективный анализ, отражающий все изобилие «оттенков» процесса, равно как и его оценок, начиная от нескрываемого энтузиазма до, как заметили Bond и Scott, «скромного восторга и вялых объятий»;
- охватывать в более или менее структурированной форме движение проблемных полей, возникающих в Болонском процессе,

ПРЕДИСЛОВИЕ

среди которых немало тех, которые актуальны и для российской высшей школы.

Логика размещения материала отражает хронологию Болонского процесса: его предболонский и постболонский этапы.

Переводы английских и немецких текстов выполнены сотрудниками кафедры системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Е.Н. Карачаровой и О.Л. Ворожейкиной.

1. ПРЕДПОСЫЛКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

1.1. MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM (ТЕКСТ НА ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ)

Prooemium

Universitatum Europaearum Rectores, quorum nomina subscripta sunt, Bononiam congregati ad Nona Saecularia antiquissimae illarum celebranda, quinto anno antequam fines intra Communitatem deleantur, freti magis magisque Europae populos inter se conspiraturos, rati nunc maxime oportere ut gentes et civitates consciae fiant quae sint partes universitatibus agenda in hominum societate in dies mutante atque in unum coeunte, haec censent:

1. futura humani generis sors, hoc mille annorum orbe iam vergente, ex iis praesertim incrementis artium, litterarum, doctrinarum pendet quae ibi fiunt, ubi universitas in cognoscendo et inquirendo versatur;

2. quod officium doctrinas tradendi universitas adulescentibus praestare debet, id nostris temporibus ad universam hominum societatem pertinet, quae ita opes, cultum, humanitatem auctabit si in stabilem perpetuamque civium institutionem incumbet;

3. adulescentes universitati sic sunt imbuendi instituendique ut rerum mores ac naturam, animantium vitas tueantur.

Lidem coram populis gentibusque principia ac fundamenta pronuntiant, quibus et nunc et in posterum universitatis munus nitatur.

Principia ac fundamenta

1. Universitas, etsi in civitatibus alia aliter ob locorum situm cursumque rerum constitutis, institutum est sui iuris artibus litterisque colendis et provehendis cum scientiae pervestigatione tum docendi ratione. Quae quod nostra aetas postulat ut perficiat, et in pervestigando et in docendo nullius arbitrio opibusque esse debet obnoxia.

2. In universitatibus docendi rationem recessere est cum scientiae pervestigatione coniunctam esse ut usus moresque mutantur et procedentes sequatur.

3. Cum universitas non nisi inquirendi docendi instituendi libertate vigeat, hanc suis quaeque in finibus praestent ac promoveant universitates et rei publicae potestates. Universitas igitur, ut quae ab omni intolerantia abhorreat hominumque inter se conversationi faveat, locus ipse est quo potissimum congregiantur magistri nova inveniendi tradendique periti et discipuli quibus non desit ius studium facultas ingenia locupletandi.

4. Universitas, cui Europae gentium humanitas commissa est, ita tamen ut universarum humanitatem adfectet, suo munere tum perfungitur cum locorum nationumque terminis neglectis contendit artium et doctrinarum commercia in primis necessaria esse.

Instrumenta

Quae ut efficiantur, validis instrumentis opus est ideoque ad rem praesentem accommodatis.

1. Instrumenta quibus inquirendi ac docendi libertas servetur universo universitatis corpori communicentur.

2. Magistri ea lege ac ratione conscribantur ut nequam scientiae pervestigatio et discipulorum institutio disiungi possint.

3. Suis quaeque discipulis universitas, etsi in tanta rerum varietate, libertatem praestet ac facultatem ea adipiscendi quae sibi quisque ad discendum proposuerit.

4. Universitates, Europae in primis, censent ad continuos artium ac doctrinarum processus nihil magis valere quam si earum inventa inter omnes permutentur et studiorum consortia conventusque multiplicentur.

Itaque, origines repetentes, magistrorum et discipulorum comitatus fovent, ratae statuum, titulorum, curriculum (suis cuiusque gentis diplomatibus servatis), pecuniarum denique aequalitatem necessariam esse ad horum temporum officia exsequenda.

Rectores, quorum nomina subscripta sunt, suarum Universitatum nomine profitentur se omnem operam duros ut qui gentibus et institutis

ПРЕДПОСЫЛКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

omnium gentium communibus praesunt huius Chartae decretis, libere et concorditer ab Universitatibus conscriptae, magis magisque obsequantur.

Bononiae, a.d. XIV Kal. Octobr. MCMLXXXVIII

(Latine vertit ALFONSUS TRAINA)

ВСЕОБЩАЯ ХАРТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

*(Болонья,
18 сентября 1988 года)*

ПРЕАМБУЛА

Нижеподписавшиеся ректоры европейских университетов, собравшиеся в Болонье по случаю девятисотлетия старейшего университета Европы, за четыре года до окончательного упразднения границ между странами Сообщества, имея в виду перспективы широкого сотрудничества между всеми европейскими народами и полагая, что народы и государства должны лучше, чем когда-либо, осознавать роль, которую призваны сыграть университеты в меняющемся и интернационализирующемся обществе, выражают убежденность в том, что:

- 1) на пороге третьего тысячелетия будущее человечества в большой мере зависит от культурного и научно-технического развития, которое происходит в тех центрах знаний, исследований и культуры, коими являются университеты;
- 2) задача распространения знаний среди новых поколений, которая стоит перед университетами, означает, что в сегодняшнем мире они обязаны служить всему обществу, чье культурное, социальное и экономическое будущее требует, в том числе, серьезных инвестиций в систему образования;
- 3) университеты должны обеспечить будущим поколениям такое образование и воспитание, которые научили бы с уважением относиться к великой гармонии окружающего мира и самой жизни.

Подписавшиеся ректоры университетов Европы провозглашают перед всеми государствами и народами основные принципы, которыми отныне и всегда должны руководствоваться университеты.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ

1. Университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ, организованных по-разному из-за различия географических и исторических условий, и создает, критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания.

Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей преподавательской и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти.

2. Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание отвечало изменяющимся потребностям общества и соответствовало уровню развития научных знаний.

3. Поскольку свобода исследований, обучения и преподавания является основополагающим принципом университетской жизни, государства и университеты должны в рамках своей компетенции гарантировать соблюдение этого приоритетного требования.

Отвергая нетерпимость и будучи постоянно открытым для диалога, университет является идеальным местом встречи для преподавателей, обладающих способностью передавать знания и готовыми углублять их через исследования и поиски нового, и студентов, имеющими право, способности и желание обогатить себя этими знаниями.

4. Являясь хранителем традиций европейского гуманизма и в постоянном стремлении к достижению универсальных знаний, университет, выполняя свою функцию, преодолевает политические

и географические границы и утверждает насущную необходимость взаимного познания и влияния различных культур.

СРЕДСТВА ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ

Реализация этих целей в свете вышеизложенных принципов требует наличия эффективных средств, отвечающих современным условиям

1. Для обеспечения свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества должны быть предоставлены необходимые средства достижения этой цели.

2. Подбор преподавателей и регламентирование их статуса должны соответствовать принципу неразделимости преподавательской и исследовательской деятельности.

3. Каждый университет должен, с учетом конкретных обстоятельств, обеспечить своим студентам гарантии их свободы и создать необходимые условия для достижения ими того культурного и образовательного уровня, обладание которым является их целью.

4. Университеты – особенно европейские – рассматривают взаимный обмен информацией и документами, а также увеличение числа совместных проектов в качестве основы постоянного прогресса знаний.

Поэтому, как и в ранние годы своей истории, университеты поощряют мобильность преподавателей и студентов и считают, что всеобщая политика предоставления стипендий и равнозначности статуса, званий и экзаменов (без предвзятого мнения о национальных дипломах) является необходимым условием осуществления их миссии в нынешних условиях.

Нижеподписавшиеся ректоры от имени своих университетов берут на себя обязательство сделать все от них зависящее, чтобы все государства и заинтересованные наднациональные организации опирались в своей политике на положения настоящей Хартии, единодушным выражением свободно определенной и провозглашенной воли каждого университета.

1.2. СОРБОННСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании

*Париж, Сорбонна,
25 мая 1998 года*

За последнее время в европейском процессе сделаны чрезвычайно важные шаги вперед. Высоко оценивая их значимость, мы не должны, однако, забывать, что Европа – это не только единая валюта, банки и экономика. Европа должна также стать континентом образования. Необходимо в полной мере использовать и всячески укреплять интеллектуальный, культурный, социальный и технический потенциал нашего континента. Этот потенциал был в значительной степени сформирован университетами, которые продолжают играть важную роль в его развитии.

Университеты появились в Европе почти 800 лет назад. Мы горды тем, что в наших странах находятся старейшие из них, как, например, Парижский университет, отмечающий в эти дни свою годовщину. В те давние времена студенты и преподаватели могли свободно перемещаться и быстро распространять знания по всему континенту. Сегодня же лишь немногие из выпускников высших учебных заведений имеют опыт обучения за пределами своей страны.

Мы вступаем в период крупных перемен в образовании и условиях труда, в период многообразия путей осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни. Мы должны дать нашим студентам и обществу в целом такую систему высшего образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации.

Открытое европейское пространство высшего образования имеет серьезные перспективы, безусловно учитывающие наше разнообразие, однако требует постоянных усилий по устранению существующих барьеров, а также такой основы для преподавания и обучения, которая способствовала бы мобильности и еще более тесному сотрудничеству.

Международное признание и привлекательность наших систем образования напрямую связаны с их полной ясностью. Происходит постепенный переход к системе с двумя основными циклами – неполное и полное высшее образование – для которых будут признаваться их международная сопоставимость и эквивалентность.

Своеобразие и гибкость данной системы будет достигаться за счет использования кредитов (как в системе ECTS) и семестров. Это обеспечит валидность полученных кредитных баллов тем, кто захочет продолжить образование в различных университетах Европы или получить степень в нужный момент на протяжении жизни. Действительно, студенты должны иметь право доступа к университетскому образованию на любом этапе профессиональной карьеры и при любой подготовке.

Получившие неполное высшее образование должны иметь возможность дальнейшего обучения по различным программам, включая подготовку по нескольким дисциплинам, изучение языков и новых информационных технологий.

Международное признание степени первого цикла в качестве надлежащего уровня квалификации очень важно для успешного осуществления нашего желания сделать схемы высшего образования понятными для всех.

Имеющие полное высшее образование могут выбирать между магистратурой и более продолжительной докторантурой. При этом они имеют право переходить с одного вида обучения на другое. При получении обеих университетских степеней серьезное внимание должно уделяться исследовательской и самостоятельной работе.

Получая высшее образование – как неполное, так и полное – студенты должны иметь возможность в течение хотя бы одного се-

местра обучаться в европейских университетах за пределами своей страны. Кроме того, преподаватели и научно-исследовательский состав также должны работать за границей, в других европейских странах. Необходимо в полной мере использовать ту всё возрастающую поддержку, которую Европейский Союз оказывает мобильности студентов и преподавателей.

Многие страны, и не только европейские, полностью сознают необходимость поддержки этого процесса изменений. Союзы европейских ректоров, президенты университетов, группы экспертов и академики в наших странах серьезно размышляют над данными тенденциями.

В прошлом году в Лиссабоне было достигнуто соглашение о признании квалификаций высшего образования в академическом пространстве Европы. В соглашении определяется ряд основных требований и признается, что отдельные страны могут использовать их более конструктивную схему. В настоящее время имеется серьезный фундамент для взаимного признания университетских степеней для профессиональных целей через соответствующие директивы Евросоюза.

В достижении поставленной цели нашим правительствам по-прежнему отводится серьезная роль. Они должны поддерживать все действия, направленные на подтверждение полученных знаний и лучшее признание степеней. Этому же будут способствовать дальнейшие соглашения между университетами. Постепенная гармонизация общей структуры наших степеней и циклов обучения может быть достигнута благодаря уже имеющемуся опыту, совместным дипломам, опытным инициативам и диалогу всех заинтересованных сторон.

Настоящим мы берем на себя обязательство поддерживать совместные усилия, способствующие международному признанию нашего образования, улучшающие мобильность студентов и их возможности трудоустройства. Годовщина Парижского университета дает нам прекрасный повод присоединиться к усилиям по созданию европейского пространства высшего образования, где национальное своеобразие и общие интересы, взаимосвязанные и взаимозависимые

мые, будут служить на благо Европы, ее студенчества и всех граждан вообще. Призываем государства-членов Евросоюза и всех стран Европы вместе с нами добиваться решения этой проблемы. Мы также призываем европейские университеты всячески способствовать укреплению международного престижа Европы, обеспечивая современное и постоянно улучшающееся образование для всех желающих

**Клод
АЛЛЕГРЕ**
Министр
Национального образования, технологии
и исследований
(Франция)

**Луиджи
БЕРЛИНГУЭР**
Министр
государственного образования, университетов
и исследований
(Италия)

**Тесса
БЛЭКСТОУН**
Министр
высшего образования
(Великобритания)

**Юрген
РЮТТГЕРС**
Министр
образования, науки, исследований
и технологии
(Германия)

1.3. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАСШИРЕННОЙ И ЖИЗНЕСПОСОБНОЙ ЕВРОПЕ

*Фердинанд Мертенс,
Франс де Вильдер¹*

1. Введение

В начале нового тысячелетия мы отмечаем двоякую ситуацию в Европе. С одной стороны, безусловные и явные экономические, этнические, культурные и социальные напряжения, которые столетиями препятствовали объединению Европы, установлению истинного мира и безопасности; с другой, – единственный исторический шанс преодолеть, по крайней мере, в Западной и Центральной Европе это напряжение и сформировать истинный европейский дух. Как отметила американская наблюдатель в Европе Э.Понд в недавно опубликованной книге «Возрождение Европы», национальные государства впервые после 1648 г. пришли к убеждению, что они, пожертвовав значительной частью своего суверенитета в пользу наднационального сообщества, больше приобрели, чем потеряли. Европейцы, по-видимому, пришли к новому самосознанию. И это

¹ Фердинанд Мертенс – генеральный инспектор в области образования в Нидерландах; Франс де Вильдер – руководитель консультативной группы по вопросам политики Министерства просвещения, культуры и науки Нидерландов.

относится не только к странам, являющимся членами Европейского союза в настоящее время, это понимание характерно также для многих стран Центральной Европы.

Однако это еще не означает, что европейское единство находится уже в необратимом, стабильном состоянии. Мы достигли того, что Европа имеет шанс, который, однако, еще не использован. Следует пройти долгий путь после введения общего рынка и единой валюты. Еще существует риск что, без дальнейшего стремления к укреплению европейского духа в сознании ее граждан, все эти в большей степени технические меры станут новыми источниками напряжения, если в течение ряда лет возникнут трудности с перепроизводством. Кроме всего этого, без быстрого распространения на Центральную Европу кооперации – в экономической, социальной и культурной областях существует риск того, что Европа навсегда лишится своей срединной позиции, являясь мостом между Востоком и Западом. Для обеспечения мира, экономического роста и прогресса Западной Европе необходимы страны Центральной Европы, в то время как они, в свою очередь, ждут от Западной Европы защиты от террора и раздробленности.

Другим вызовом для Европы является возникновение общества знаний и сетевого (Интернет) общества. В настоящее время еще трудно представить себе последствия таких взаимосвязанных процессов, как глобализация, индивидуализация, новые информационные и коммуникационные технологии, а также дальнейшего технического развития. Очевидно, что наши экономики, наш стиль жизни и образ мышления, наши формы правления и демократии и т.д. изменятся в скором времени. Несмотря на современный оптимистический взгляд на экономический рост, многие люди понимают, что наши институты должны быть экстренно реорганизованы, чтобы избежать застоя и отставания. С другой стороны все изменения, с которыми исчезает прежняя уверенность и возникает неопределенность того, что же придет на их место, и при этом появляются новые победители и побежденные, также порождают политические и социальные напряжения.

Система высшего образования является одним из секторов, которые еще недостаточно подготовлены к требованиям 21 века – созданию основы такого общества знаний. Несмотря на изменения, которые происходят в современных национальных системах высшего образования (в одних более радикальные, нежели в других) еще многое предстоит сделать. Без мощного инновационного импульса невозможно превратить традиционные системы высшего образования в преуспевающую отрасль национальной экономики европейских стран, как ранее это произошло с угольной и металлургической отраслями, а также с текстильной промышленностью.

Статус институтов высшего образования, как основного объекта государственного регулирования, является одним, но не единственным препятствием в инновационном процессе. Мы бы могли предложить использовать здесь термин «насыщение», чтобы отобразить, что путь развития в рамках современного институционального окружения подошел к своему концу. Для стимулирования инновации и динамики экстренно необходим новый побуждающий (вызывающий) окружающий мир с новыми ориентирами и новыми участниками. Этим новым окружающим миром могла бы стать Европа.

Главный аргумент нашего доклада: формирование идентичности в Европе² и инновация существующих государственных систем высшего образования могли бы взаимно усилить друг друга. Если космополитические, по европейским меркам, институты высшего образования могли бы выдвинуть передовую группу людей с широким европейским сознанием, то это было бы хорошим стимулом *развития* в направлении укрепления современной тенденции к формированию единой Европы. Было бы хорошим советом европейским государствам – содействовать инновации в области высшего образования путем поддержки подобных новаторских европейских институтов высшего образования. Одновременно эти институты использовали бы метод работы, приемлемый для общества

² В данном контексте «идентичность» понимается как отождествление кого-либо, или чего-либо (чьей-либо принадлежности); с государством, нацией, или Европой в целом. (Примечание переводчика).

будущего, а не оставались бы в обществе прошлого. Вузы нуждаются в Европе, а Европе нужны вузы.

2. Развитие Европы

После Вестфальского мира 1648 года ведущим принципом сохранения существовавшего порядка в Европе был принцип территориальной целостности государств. Путем взаимного соперничества европейские государства достигли суверенитета в широком смысле (так называемая система равновесия сил). Их внешнее влияние во многом зависело от владения другими глобальными регионами; империализму свойственна тенденция к колонизации других континентов. Одновременно утверждение их внутреннего могущества выражалось в способности создавать институты, которые обеспечивали бы людям благосостояние и защиту. Эти институты являются базисом национальной экономики, культурного и политического порядка, включающего право на частную собственность, гражданские права, торговлю и аккумуляцию капитала как важнейшие элементы. Образование всегда было одним из ключевых институтов для формирования идентичности национального государства. Университеты особенно рассматривались в прошлые столетия как истинные символы национального государства. После двух мировых войн и глубокого экономического кризиса европейское сотрудничество поддерживалось осознанием того, что национальные государства не могли гарантировать мир и безопасность, а также обеспечить благосостояние. В значительной степени существование США вынуждало к сотрудничеству и появлению Европейского Сообщества. То есть, заключение Римского Договора³ было основано на отказе от системы равновесия сил, которая уже не действовала, и от национального государства, в котором национализм развился до деструктивных элементов. Однако, передача суверенитета никогда не была чистосердечной.

³ Договор 1957 г. об образовании ЕЭС (примечание переводчика)

Напротив, кооперация в отдельных областях, особенно в сфере экономики и безопасности, оказалась тем путем, который позволил вернуть национальный суверенитет и легитимность власти над другими. На самом деле, невиданный экономический рост в 60-х– начале 70-х годов позволил национальным государствам укрепить их позицию по отношению к другим государствам путем создания в значительной степени регулируемых и национально ориентированных государств всеобщего благосостояния. В своей речи по случаю 50-летия мира в Европе в Ахене бывший министр образования Нидерландов Йозеф Ритцен указал на то, что возведение стен между национальными государствами было продолжено благодаря демонстративному увеличению числа национальных предписаний в таких областях, как образование, здравоохранение, труд, социальное обеспечение, налоги и т.д. При этом, чем более преуспевающим становилось национальное государство, тем в большей мере усиливалась национальная ориентация. Интересным примером этого является исчезновение приграничных диалектов в связи с развитием и формализацией образования. Это привело к тому, что молодежь по обе стороны границы обучается только на языке своей страны и часто не может объясниться с людьми, живущими в отдалении на 20 км. С помощью радиовещания, национальных книг, национальных программ содействия студентам, национально ориентированному стилю жизни и т.д. – все интенсивнее становится процесс социализации молодежи в свою национальную культуру. То есть, после войны люди в большей степени, чем ранее, были «заперты» в свои национальные системы, и во многих отношениях эти процессы продолжаются и сегодня. Наряду со становлением государства всеобщего благосостояния «перенос» основных положений из европейских документов в национальные предписания способствовал аккумуляции усовершенствованных национальных предписаний.

Разрушение стены в Берлине все же ускорило ряд затянувшихся процессов. Это событие дало возможность не только реинтегрировать Центральную Европу, но и освободило силы глобали-

зации экономики от традиционного разделения, такого, как Восток–Запад или капитализм–коммунизм. Кроме того, развитие Интернета и бóльших возможностей реальной и виртуальной мобильности по всему миру людей, денег, знаний и мнений радикально изменило положение вещей. Хотя имела место реакция неприятия как со стороны людей, так и со стороны национальных правительств, и предсказывалось противостояние в обществе отказу от национальных символов и суверенитета, все больше людей приходило к убеждению, что развивающаяся Европа является не только Европой национальных государств, как бы они и не оставались важны. Решающим аспектом для долгосрочного развития Европы (которая будет представлять собой нечто большее, чем союз в его современной форме) является ликвидация социальных и культурных пропастей, разделяющих страны. Преодоление этих пропастей необходимо для достижения «фундаментальной стабильности» в наступающей эре ускоренных основополагающих перемен в экономике, технике, коммуникации, мобильности и таких ценностях, как социально-культурные обычаи людей. Возможная опасность состоит во внутренних напряжениях в (расширяющемся) союзе, а также в сохранении позитивного, эффективного экономического и политического окружения Европы. Поэтому долгосрочная стабильность в Европе в значительной степени зависит от ее гибкости и решительности, которые совместно составляют ее способность приспособляться. Эти требования не могут быть выполнены без определенной формы социальной связи и идентичности. Сейчас было бы анахронизмом полагаться на традиционные пути суверенитета 19 и 20 столетий, т.к. в настоящее время условия совершенно другие. Должны быть найдены решения, адекватные времени. Требуется отказ от замкнутого характера национальных государств и развитие европейской идентичности, которая, однако, должна быть не просто копией национальной идентичности только на другом уровне. Национальная идентичность одного народа соперничала с национальной идентичностью других народов; в то время как европейская идентичность должна быть идентичностью уверенной в

себе Европы, которая в состоянии играть свою роль в мире в кооперации с американцами, азиатами и африканцами.

3. Высшее образование в Европе: откуда мы пришли

В предыдущих разделах мы указали, что университеты стали важным символом национального государства. Европейские государства никогда не решались отказаться от национального характера своих институтов высшего образования. При этом, по иронии, до возникновения национальных государств университеты были объединены в интеллектуальное сообщество Европы. Но не сегодня. Еще недавно трудно было предположить, что европейское высшее образование может представлять собой нечто иное, чем совокупность 15 или более национальных образовательных систем. В 1999 г. фламандские исследователи Курт де Вит и Джеф Верховен выделили три периода в политике в области высшего образования Европейского Сообщества. Хотя Римский Договор был ратифицирован уже в 1957 г., министры образования встретились впервые в 1971 г.; это событие может рассматриваться как начало первого периода, длившегося до 1982 г. В повестке дня этого первого заседания стояло пять пунктов: взаимное признание дипломов, основание первого европейского университета, кооперация в области среднего и послесреднего образования, создание Европейского Центра развития образования и формирование вненациональных институтов высшего образования. В 1976 г. была представлена первая программа действий, которая содержала шесть пунктов, касающихся высшего образования: доступ в вузы, признание дипломов, совместные учебные программы, краткие курсы подготовки, информационная политика и Европейский университет. В течение второго периода, длившегося с 1983 по 1992 гг., в большей степени наблюдалась кооперация на уровне Сообщества. Была расширена база для кооперации, отчасти благодаря ряду процессов в Европейском суде. Эти процессы привели к принятию положения о том, что студенты из других стран-членов ЕС имеют те же права, что и студенты данной страны. Свою роль сыграла и политическая воля, о

которой свидетельствует ряд принятых в этот период меморандумов. Одним из важнейших документов этого периода было соглашение, в котором цель кооперации была конкретизирована – «содействие свободному перемещению преподавателей, студентов и исследователей» и более тесное сотрудничество между институтами высшего образования. Это соглашение положило начало ряду программ (программам COMET, ERASMUS, Jean Monnet, LINGUA и TEMPUS). Третий период начался с Маастрихтского договора. Он может быть охарактеризован как двусмысленный. Этот договор расширил Римский Договор положениями о предоставлении гражданства, принципом, субсидиарности⁴ и рядом новых политических областей. Одновременно было признано, что ряд государств-членов ЕС

практикует существенно больше форм кооперации, чем другие (Европа различных возможностей и темпов развития). Этот новый договор ввел также положение о дополнительном европейском гражданстве: каждый гражданин государства-члена ЕС является одновременно гражданином Сообщества. Как таковой, он пользуется рядом дополнительных прав, например, правом свободного передвижения в странах-членах Сообщества и правом выдвигать свою кандидатуру при коммунальных выборах в стране-члене ЕС, где он проживает. Принцип субсидиарности (по отношению к высшему образованию) имел две различные интерпретации. По одной интерпретации этот принцип препятствовал дальнейшей интеграции. Как мы уже указывали, образование, особенно базовое и университетское, рассматривалось как символ национального государства. Во многих странах Европы к европейской образовательной политике относились как к «вторжению из Брюсселя» во внутреннюю область суверенитета. Введенный принцип субсидиарности мог бы привести также к ускоренному ослаблению напряженности в сфере кооперации и интеграции, т.к. в настоящее время государства-члены ЕС не должны бояться «диктата» Брюсселя. Однако,

⁴ Принцип, обосновывающий приоритет (при прочих равных условиях) прав более мелкой (низкой) V-общности по сравнению с общностью более крупной (более высокого уровня). В соответствии с ним полномочия по реализации какой-либо компетенции должны передаваться на более высокий уровень лишь в том случае, если нижестоящий уровень не имеет возможности (экономической, социальной и пр.) для их реализации. (Федерализм. Энциклопедический словарь. М., 1997 г., с. 233).

парадоксально, что обе интерпретации правомерны. Через несколько месяцев после заключения Маастрихтского Договора в «Белой книге по вопросам роста, соревнования и занятости» было указано на значение образования и подготовки. В ней утверждалось, что в экономике, все более ориентированной на знания, образование и подготовка становятся основными предпосылками роста, конкурентоспособности на глобальном уровне и борьбы с безработицей. Хотя в докладе отмечалось согласие по таким вопросам, как повышение уровня школьного образования, децентрализация управления образованием и возрастающее взаимодействие между вузами и промышленностью и тому подобным интересам, современные системы образования все же явно и неявно критиковались. Критиковался, например, высокий отсев, недостаток квалифицированных трудовых ресурсов, с одной стороны, и высокий уровень безработицы, недостаточный учет европейских, масштабов в развитии учреждений образования и подготовки, – с другой. Далее настойчиво указывалось на то, что системы образования и подготовки не удовлетворяют требованиям экономики. Университеты, например, должны способствовать непрерывному образованию, создавать более гибкие образовательные пути и играть важную роль в предупреждении новых потребностей в области трансферта знаний. В докладе в общих чертах высказывалось предупреждение – не удерживать существующие структуры и традиции в то время, когда все более ускоренными темпами происходят изменения в окружающем мире (так называемый евросклероз). Во многих отношениях европейская кооперация в области высшего образования незначительно ушла от той ситуации, которая была до 1983 г., хотя многие системы высшего образования в Сообществе испытывают еще большие трудности, чем шесть лет назад. Основной целью было уменьшение степени раздробленности; все предлагаемые меры отражены в программах. Политика Сообщества проводилась по трем основным направлениям: воспитание (Sokrates), подготовка (Leonardo) и молодежь («Молодежь за Европу»).

В последующие годы появились некоторые новые документы. Одним из них была Белая книга «Преподавание и обучение: раз-

витие обучающегося общества» (1995 г.), которая сосредоточилась на трех проявившихся в ЕС факторах перелома: влиянии информационного общества, интернационализации и научно-технического мира. Было указано на необходимость: 1) содействовать появлению новых знаний, 2) сближать подготовку и экономику, 3) бороться с отсевом, давая второй шанс, 4) стремиться, чтобы все выпускники школ знали минимум три европейских языка, 5) одинаково подходить к капитальным вложениям и инвестициям в подготовку. В Зеленой книге «Образование – подготовка – исследования: препятствия для транснациональной мобильности» (1996 г.) рассматривались правовые, социально-экономические, лингвистические и практические проблемы, препятствующие мобильности лиц, проходящих подготовку. В материале содержится большое количество предложений, касающихся устранения трудностей на пути создания европейской сферы подготовки и устранения территориальных ограничений, помощи и национального финансирования. 1996 год был одновременно и годом «непрерывного образования».

4. Современное состояние: Болонская Декларация

Одним из важных шагов в развитии европейского сотрудничества в области высшего образования в последние годы была Болонская Декларация от 19 июня 1999 г. Она была подписана министрами 29 европейских стран. Декларация основывается на заявлении, сделанном в Сорбонне 25 мая 1998 г. по инициативе Франции, Германии, Великобритании и Италии; в нем указывается на основную роль университетов в развитии европейской культуры, укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-технического потенциала, создании базы «европейских знаний», а также, сохранении стабильности, мира и демократии во всей Европе. В заявлении подчеркивалась необходимость создания европейской сферы высшего образования, которая

содействовала бы мобильности и занятости граждан, а также развитию континента в целом. В заявлении министры брали на себя обязательства предпринять политические шаги для достижения ряда целей, важнейшими из которых являются:

- принятие системы академических степеней, легко читаемых и понимаемых;
- принятие системы, которая основывалась бы на учебных программах двух типов – программах высших профессиональных учебных заведений (ведущих к получению степени бакалавра) и программах вузов академического ранга (ведущих к получению степени магистра);
- содействие устранению препятствий для свободного передвижения студентов, преподавателей, а также исследователей и работников сферы высшего образования;
- формирование европейской системы обеспечения качества.

Хотя это заявление содержит определенное позитивное отношение к европеизации высшего образования, все же возникает ряд вопросов.

Во-первых, несмотря на то, что понятия «бакалавр» и «магистр» довольно распространены в англосаксонских странах, с ними не связывается определенная ступень высшего образования. В настоящее время более важно, в каком университете или в каком колледже получена степень, нежели какая это степень – бакалавра или магистра. Если бы намерением министров было создание одинаковых стандартных ступеней в странах-членах ЕС, то встал бы вопрос, признают ли эти ступени общественность и, особенно, предприниматели. Кроме того, было бы чрезвычайно трудно поддерживать дееспособность подобной системы с тем, чтобы она развивалась в соответствии с социальными изменениями и одновременно была бы гибкой и разнообразной. Наша цель состоит не в развитии единой системы высшего образования, а в содействии разнообразию по ряду параметров. Мы убеждены, что для удовлетворения разносторонних потребностей общественности в большей степени необходимо разнообразие моделей, чем единая система «бакалавр-магистр», и что тем самым одновременно будет дан ответ

на неопределенность тенденций будущего развития и перспективных требований. По нашему убеждению, единая модель не сможет удовлетворить требованиям XXI века. Прежде чем подойти к рассмотрению идеи развития Европы, мы обоснуем необходимость дальнейших изменений современной системы высшего образования.

5. Экстренная необходимость изменений в сфере высшего образования

Хотя в истории нет определенного события, с которым связывали бы отход от индустриального общества, сейчас стало уже привычным вести речь об обществе знаний. В идее общества знаний отражена постоянно возрастающая роль знаний и техники в современном мире. Очевидность и глобальный характер роли знаний непосредственно связаны с институтами и организациями, занимающимися получением новых знаний и их обработкой, среди них – практически все институты высшего образования. Но они, оказывается, до сих пор недостаточно к этому подготовлены, и это мы пытаемся продемонстрировать.

Во-первых, следует отметить, что учебные планы должны ориентироваться на потребности в будущем, а не на вчерашние требования рынка труда. До сих пор, обычно при формировании учебных планов высших учебных заведений исходят из существующего состояния науки и профессиональной практики. Этот подход к разработке учебных планов был приемлем при индустриальном обществе, но ни в коей мере не соответствует современному обществу знаний. В будущих программах подготовки следует отказаться от классического деления на различные дисциплины и от профессиональных границ, они должны быть основаны на следующих идеях: 1) научные и профессиональные области не должны быть замкнутыми и стабильными; 2) критическое мышление и понимание, творческая деятельность, гибкость и способность к коммуникации должны быть не менее важны, чем специальные знания; 3) не следует требовать, чтобы программа полностью заканчивалась к моменту выхода на рынок труда; работники общества знаний должны

быть подготовлены к тому, чтобы актуализировать свои базовые знания и способности. Это, однако, не должно означать, что все существующие программы неадекватны или что с 70-х годов ничего не изменилось, но мы придерживаемся того мнения, что только начали реорганизовывать сферу высшего образования.

Во-вторых, многие институты плохо подготовлены к вступлению на новые рынки. Большинство все еще нацелено на обучение молодежи из соответствующего региона (или, в лучшем случае, своей национальности), в течение полного дня. Хотя они готовы принять новые группы и выйти на новые рынки, в том числе и зарубежные, у них все еще отсутствуют соответствующие представления и опыт в области реорганизации, маркетинга для новой сферы услуг, привлечения новых сотрудников, использования возможностей новых технологий. Кроме того, несколько утрируя, высшее образование во многих случаях понимается как производственный процесс, в который студенты вступают, «обрабатываются» и затем выпускаются на рынок труда. Хотя высшее образование все в большей степени становится востребованным обществом как сфера услуг с теми же характеристиками и ориентацией на клиента: сроками подготовки, адекватной и прозрачной коммуникацией, индивидуальным вниманием и т.д. Существующие институты просто не настроены на ориентацию на клиента.

В-третьих, действующие предписания и механизм финансирования совсем не рассчитаны на предоставление подобных услуг и на гибкость. Например, плата за обучение взимается в большинстве случаев за год, даже если студент записывается на неполную учебную программу; также и программы поддержки студентов, финансирование и статистические данные о приеме и успеваемости (оценки диплома и продолжительность обучения) явно или неявно ориентированы на идею классической подготовки. Гибкие студенты с высокими показателями успеваемости рассматриваются в предписаниях все еще как явление аномальное, а не как многообещающее и интересное для правительства. Частные университеты, такие как университет Феникс (Phoenix), понимают эту ошибку

государственной системы. Они рассчитывают плату за обучение в соответствии с предоставляемым объемом подготовки, а не на основании записи на определенный срок обучения. В этом университете понимают необходимость различных стратегий маркетинга, которые в государственном секторе воспринимаются агрессивно, но которые являются востребованными у новых групп клиентов.

В-четвертых, многими высшее образование рассматривается все еще как национальная система, которой оно уже не является. Оно находится на краю высоко глобализированного сектора или даже коммерческого предприятия. Если европейские институты не осознают свои возможности на глобальном рынке и не выйдут на него, то уже скоро их просто оттеснят пришедшие из других стран коммерческие конкуренты. И эти услуги в секторе высшего образования не ограничатся курсами продолженного обучения, повышения квалификации или подобными курсами; рано или поздно они внедрятся на рынок базового образования. По этой причине лучшей стратегией для правительства было бы освободить свои институты от предписаний и механизмов финансирования, которые затрудняют им адекватную реакцию на новый вызов.

Означает ли это, что классические университеты потеряли свою притягательность? Конечно, нет! Мы не призываем к тотальному уничтожению существующей модели. Мы только хотели бы расширить пространство для того, что мы называем многообразием в европейской сфере, с целью развития инноваций в современном высшем образовании. Мы убеждены, что создание новых условий в окружающей среде является хорошим путем для достижения этой цели. Одновременно, мы полагаем, у Европы появятся новые возможности. В следующем разделе доклада мы детально остановимся на этой идее.

6. Новые инициативы по укреплению европейского духа и развитию инновационного процесса в сфере высшего образования

Европа нуждается в группе первопроходцев, которые распростирали бы среди широких слоев населения этого региона европейскую ориентацию. При этом не ставится цель заменить национальное государство новым европейским государством, а лишь устранить политические и эмоциональные границы, препятствующие новым тенденциям в области кооперации и развития в новом мировом порядке; коренным образом отличающемся от системы национальных государств 19 и 20 столетий. Одновременно высшему образованию необходимы новые импульсы, способствующие инновации, гибкости и разнообразию с тем, чтобы преодолеть современное состояние «насыщения». Во времена новых форм высшего образования и возрастающего значения знаний необходимы новые перспективы.

Если мы будем в состоянии создать разнообразие институтов высшего образования (под этим подразумевается не разнообразие национальных институтов, а многообразие целесообразных вариантов с учетом реалий 21 века) то это могло бы привести к взаимному усилению. Но мы должны быть при этом чрезвычайно сдержанными в стремлении к единой норме в высшем образовании в Европе, которая, как мы уже заявили в высшем, является одной из опасностей Болонской Декларации.

Для создания истинно европейских⁵ институтов высшего образования, которые будут способствовать появлению постоянно расширяющегося круга людей с европейскими взглядами, необходимы новые инициативы. Для инициирования этого процесса имеется ряд возможностей. Эти инициативы не исключают друг друга, напротив, они могут способствовать взаимному укреплению.

Одна из инициатив состоит в создании нового, в основе своей европейского, университета, который следовало бы широко развивать как университет, предназначенный для общества знаний 21 века. Эти новые институты, конечно, не будут отличаться выдающейся репутацией, основанной на традициях. Но они были бы ин-

⁵ Мы хотели бы придать термину «истинно европейский» более широкое значение, выходящее за рамки стран-членов ЕС. Исходя из целей наших инициатив, мы предлагаем включить в это понятие, например, все страны, подписавшие Болонскую декларацию.

интересны как для новаторов – приглашенных на работу сотрудников, так и для космополитично ориентированных студентов-слушателей курсов, возможно имеющих целью получение диплома об окончании. Предприятия инициировали бы кооперацию с ними с целью разработки новых знаний и создания новых форм связей и трансфера знаний. Для правительств они были бы интересны как перспективные с точки зрения инноваций и идентичности их национальных университетов. Как учит история, существующие институты трудно поддаются изменениям без определенного нажима извне. Этим вновь созданным университетам отдавалось бы предпочтение в осуществлении инновационных процессов. Ряд проектов университета 21 века (выбранных на конкурсной основе) должны получить возможность доказать свою дееспособность. Можно было бы, например, основать в каждой европейской стране подобный новый институт. Однако эти новые вузы должны быть привязаны не к стране, а быть истинно европейскими по своим задачам, сотрудникам, преподавателям и обслуживающему персоналу. Они должны быть основаны на базе Европейской хартии и получать базовое финансирование для развития обучения от Европейского фонда.

Вторая инициатива состоит в предоставлении национальным государственным университетам возможности выбора, благодаря чему они могут стать членами Европейской лиги университетов, если выполнят ряд определенных критериев, упомянутых выше. Эта возможность выбора не должна носить характера распродажи национальной инфраструктуры знаний, она должна привести к совместным действиям в европейском контексте и инновациям в существующих системах и способствовать их укреплению.

Третьей важной инициативой было бы решение, которое без непосредственной помощи и обязательств со стороны национальных правительств, могло бы заинтересовать их в создании «многообразия разнообразий» в рамках европейского высшего образования. Институты с рядом подобных свойств, с подобной идентичностью в различных европейских странах могли бы скооперироваться и установить общие стандарты. Например, таковыми могли бы выступить католические университеты, а также небольшие высшие профес-

сиональные учебные заведения, свободные и виртуальные (заочные) университеты, сельскохозяйственные университеты и другие во всей Европе. Кооперация подобных институтов в европейский контекст, например, посредством облегчения обмена студентами этих вузов, могла бы укрепить их идентичность и повысить их значение. Посредством выделения такой общности в рамках Европы может появиться осознание того, что складывается европейское высшее образование с многообразием различных возможностей; и преобладающий сегодня подход, выражающийся в принадлежности к семье немецких, французских, итальянских, чешских или финских институтов высшего образования, будет оттеснен, что освободило бы университеты от их национальной замкнутости.

2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ: ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД

2.1. ТЕНДЕНЦИИ В УЧЕБНЫХ СТРУКТУРАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Часть I. «Тенденции I»

*Кнудсен Инге,
Хауг Гай.*

Проект осуществляется Конфедерацией Конференций ректоров Европейского Союза и Ассоциацией университетов Европы (CRE) при финансовой поддержке Европейской Комиссии (соглашение № 98-01-CER-CER-0642-00)

Настоящий документ подготовлен по итогам проведенных исследований и выражает точку зрения авторов, но не Европейской Комиссии, Конфедерации или CRE.

Введение

Отчет по проекту, «*Тенденции в учебных структурах высшего образования*» настоящим представлен как основной документ для Болонского Форума 18-19 июня 1999 года. В отчете приводятся и анализируются данные о существующих тенденциях в структурах высшего образования стран-членов Европейского Союза и Европейского Экономического сообщества. Цель настоящего проекта – подготовить *обзор учебных структур высшего образования и сравнительный анализ различных систем, которые реализуют эти структуры*, и, таким образом, предложить инструмент, позволяющий выявить различия и сходства в национальной и институциональной политике.

История вопроса

На Сорбоннском Форуме 25 мая 1998 года тогдашний министр образования Италии профессор Берлингуэр пригласил своих коллег-министров снова встретиться в 1999 году в Болонье. Сорбоннский Форум был организован в связи с празднованием 800-летия Сорбоннского университета при поддержке Конференции президентов университетов Франции (СРУ). На встрече была принята Сорбоннская Декларация, а министры образования Великобритании, Германии, Италии и Франции подписали «Совместную Декларацию о гармонизации архитектуры системы высшего образования в Европе». Министры получили приглашения на Болонский Форум от своего коллеги итальянского Министра Ортенцио Дзеккино. Аналогичное приглашение от ректора Болонского университета Ф. Роверси-Монако получили высшие учебные заведения Европы и другие заинтересованные стороны.

В процессе подготовки к Болонскому Форуму Конфедерация Конференций ректоров Европейского союза в сотрудничестве с Ассоциацией университетов Европы (CRE) предприняла проект для Европейской Комиссии (DG XXII), посвященный *тенденциям в учебных структурах высшего образования*.

Проект

Цель проекта «*Тенденции в учебных структурах высшего образования*» состояла в том, чтобы дать обзор таких структур в странах Европейского Союза и Европейского Экономического Сообщества, а также выявить сходство и различия между ними.

Проект шел в трех основных направлениях: *сбор данных, сравнительный анализ, проверка результатов и подготовка отчета*. Проект выполнялся в жестких временных рамках, в связи с чем обследование было ограничено странами ЕС и ЕЭС. Кроме того, из-за нехватки времени две части отчета, обзор структур и их сравнительный анализ, не были объединены в один документ. В развитие проекта после Болонского Форума будут собраны комментарии разных заинтересован-

ных сторон. Кроме того, вторая фаза проекта должна охватить другие европейские страны, особенно страны, ожидающие вступления в Евросоюз.

Подготовка к Болонскому Форуму обсуждалась на неформальной встрече Министров образования стран ЕС, а также на встрече Генеральных директоров высшего образования и Президентов Конференций ректоров стран-членов Европейского союза в октябре 1998 года, когда в Евросоюзе председательствовала Австрия. Для подготовки Болонского Форума был создан Руководящий комитет, в состав которого вошли Генеральные Директора высшего образования Австрии (председатель), Германии, Финляндии и Италии, представители Великобритании и Министерства образования и Конференции Ректоров (CRU) Франции. Руководящий комитет оказал поддержку проекту, утвердив его промежуточные результаты, и сыграл важнейшую роль в процессе, осуществляемом в развитие проекта. Конфедерация и Ассоциация университетов Европы принимали участие в заседаниях Руководящего комитета так же, как и два эксперта, назначенные этими организациями для сбора данных, их сравнительного анализа и синтеза.

Как координатор проекта, Конференция выражает благодарность двум экспертам, Йетте Кирстен и Гаю Хаугу, за их неоценимую и неустанную деятельность, принесшую свои результаты. Конференция хочет также поблагодарить членов Руководящего комитета, оказавших помощь признанием и критикой. Особой благодарности заслуживают организации, предоставившие ценные сведения, в частности, национальные секретариаты конференций ректоров, офис EURYDICE и Секретариат АСА в Брюсселе, ESIB (Национальный советы студентов Европы) и центры NARIC в странах ЕС и ЕЭС. Проект был бы невозможен без финансовой поддержки со стороны Европейской Комиссии, и Конференция выражает ей свою благодарность за финансовый вклад, а также за помощь в форме публикаций, документальных материалов и полезных критических замечаний.

Тенденции и проблемы учебных структур высшего образования в Европе

(Окончательный вариант – обновлен после
Болонской встречи 18–19 июня 1999)

Основная цель настоящего документа – предоставить и проанализировать данные о существующих структурах, имеющихся тенденциях и путях изменения в архитектуре систем высшего образования в Европе. Его следует рассматривать как документ в развитие Сорбоннской Декларации и как материал для Болонской встречи министров, членов правительства и других лиц, отвечающих за высшее образование, 18–19 июня 1999 года.

Обзор и обсуждение архитектуры систем высшего образования охватывает по определению все различные типы высшего образования, несмотря на то, что некоторые темы относятся, скорее, к подсистеме университетского образования. Основное внимание в документе уделено странам – членам Европейского Союза (ЕС) и Европейского Экономического Сообщества (ЕЭС), однако перспектива, в которой выявляются тенденции и проблемы высшего образования, во многих отношениях характерна для всей Европы в целом.

С учетом широты и сложности спектра рассматриваемых вопросов, в отчете не затрагивается ряд тем, являющихся важной и неотъемлемой частью архитектуры высшего образования в Европе:

- европейские директивы, устанавливающие специальные правила подготовки и доступа к некоторым регламентируемым профессиям;
- структура программ обучения этим профессиям в Европейском Союзе.

В рамках очерченного круга вопросов в настоящем документе делаются попытки:

- очертить основные области сходства и различия в структурах систем и подсистем высшего образования в Европе,
- выявить существенные тенденции в Европе и в глобальном окружении, способные оказать воздействие на эти структуры,

- указать возможные пути к сближению и большей эффективности в будущем.

I. Структуры высшего образования: насколько они близки?

*** Систем больше, чем стран в Европе**

Один из основных выводов, который можно сделать на основании обзора, подготовленного Йетте Кирстен (см. Часть II настоящего документа “Сведения об учебных структурах высшего образования в странах ЕС и ЕЭС”), а также других источников состоит в том, что общая картина курсов обучения, программ и степеней чрезвычайно сложна и разнообразна. Это обусловлено существенными различиями таких ключевых факторов, как:

- тип, широта и продолжительность среднего образования с точки зрения возраста и подготовки к дальнейшему обучению;
- наличие или отсутствие подсистем высшего образования, их роль и масштаб, взаимоотношения между ними и возможность перехода из одной подсистемы в другую;
- доступ к высшему образованию (от открытого выбора до различных форм отбора и *numerus clauses* – ограничения при приеме во всех или в некоторых секторах);
- оплата обучения (от пособий до дифференцированных или обобщенных систем оплаты учебы);
- организация обучения с точки зрения календаря (от годовых курсов до блоковых модулей), выбора (от установленного учебного плана до практически свободного выбора), периодичности и типа экзаменов (постоянные экзамены, итоговые экзамены за кредит или только блок экзаменов после нескольких семестров учебы);
- и, наконец, структура, число и тип присваиваемых степеней и продолжительность учебы для их получения.

В таких условиях сравнения между степенями и структурами степеней являются содержательными только в определенных пределах и бесполезны в том случае, если игнорируются различные

факторы, определившие существование этих степеней в данной национальной системе. Все сравнения в данной работе делаются с учетом этого фундаментального замечания.

Архитектура национальных систем, и унитарных и бинарных, может быть очень сложной. В одной стране может существовать до 100 различных академических квалификаций и столько же программ обучения, связанных множеством “мостов”. Важно отметить, что потенциальная европейская структура квалификаций не может быть проще, чем самая сложная из входящих в нее национальных систем.

*** Нет сближения со строгой моделью “3-5-8”**

Сорбоннская Декларация рекомендует организовать обучение в виде додипломного цикла, ведущего к первой квалификации, и дипломного цикла, завершающегося степенью магистра или доктора. Продолжительность этих циклов не оговаривается. Вопрос вызвал серьезные дебаты в связи с тем, что в отчете Аттали французскому правительству было заявлено о существовании (или возникновении) (единой) европейской модели высшего образования, основанной на последовательности курсов обучения и степеней 3-5-8 лет. Модели, строго соответствующей этому эталону, не существует.

*Тенденция к присвоению первой степени
после трех лет обучения пока еще слаба.*

Ни одна страна Европы не имеет системы трехгодичных первых степеней во всех секторах высшего образования или по всем дисциплинам.

В Великобритании большинство степеней бакалавра действительно требуют трех лет обучения. Однако есть много степеней с более длительным обучением (обычно 4 года). Это особенно (но не только) относится к тем курсам, которые включают периоды практической работы (многослойная модель) или интегрированное обу-

чение за рубежом (например, обучение современным языкам). Практически все степени могут подразделяться на обычные (“ordinary”) степени и степени с отличием (“honours”). Они отличаются не по продолжительности обучения и не по профилю программы: степень с отличием требует подготовки диссертации и может быть получена только при наличии определенных оценок (в отличие от простой системы зачет/незачет). В некоторых областях, например, в технических науках, первая (додипломная) степень предусматривает 4-летнюю программу обучения и носит название “магистр” (M.Eng – Магистр технических наук). В Шотландии первая степень обычно требует 4-х лет обучения и называется степенью бакалавра (но в некоторых случаях – степенью магистра).

В Дании и Финляндии курсы на соискание степени бакалавра, введенные соответственно в 1988 и 1994 годах, имеют продолжительность три года, но существуют не во всех областях знаний. В других странах продолжительность обучения на степень бакалавра также составляет от 3 до 4 лет, например, в Ирландии, Мальте, Исландии, а также в Чешской республике и Словакии.

В том случае, если программа бакалавриата базируется на кредитной системе, студенты имеют возможность менять длительность обучения, сокращая его, либо наоборот, завершая его в более продолжительные сроки без отрыва от производства. В связи с этим фактическую продолжительность обучения лучше определять не числом лет или семестров, а количеством кредитов, которые необходимо набрать. В условиях развития образования без отрыва от производства и образования в течение всей жизни этот аргумент становится важнейшим при обсуждении структуры квалификаций на национальном и европейском уровне.

Из таблицы, подготовленной Йетте Кирстен, видно, что и в университетах, и в других вузах имеются многочисленные программы, дающие право на получение первой степени после четырех лет обучения. Точно так же обстоит дело и в тех странах, данные о которых в таблице не приведены, например, в Румынии, Болгарии и для большинства программ *Licences* в Швейцарии.

Очевидным является тот факт, что сроки обучения на соискание первой степени (дающего право на степень бакалавра или нет) в разных странах серьезно различаются в зависимости от дисциплины, например, в Швеции, Нидерландах, Германии (речь не идет о медицинских специальностях, по которым обучение имеет длительные сроки во всех странах). Обучение инженерным, юридическим специальностям, а также подготовка преподавателей отличаются от обучения другим дисциплинам. Даже в тех системах, где степени бакалавра введены и в других областях, определенные программы в области технических наук и технологии дают право сразу на получение степени магистра (Дания, Финляндия, Великобритания).

Следует также отметить, что во многих странах (Австрия, Дания, Германия, Италия, Франция, Греция и др.) имеется существенное различие между официальным и реальным сроком обучения, когда 4–5 годичный курс проходится студентами за 7 лет. В связи с этим все сравнения на базе нормативных сроков получения степеней и возможное выравнивание систем на этой основе теряют смысл без соответствующих мер, направленных на снижение реальной продолжительности обучения до теоретической.

И последнее, но очень важное замечание по поводу первого этапа в модели 3-5-8. Здесь никак не учитываются те студенты, которые обучаются по 1–2-годичным программам, дающим право на получение под-степени, в учебных заведениях различного типа, например, в IUT при французских университетах, в Tecnico Superior в Испании или на курсах HND в британских колледжах дальнейшего образования. Взаимоотношения между этими программами и курсами бакалавриата должны рассматриваться как неотъемлемая часть общей структуры высшего образования, особенно в связи с возрастанием роли высшего образования в системе обучения в течение жизни.

*Общая тенденция к присвоению магистерских степеней
после 5 лет обучения*

Даже с учетом вышеприведенного замечания об ограниченной ценности сроков обучения как базы сравнения, в Европе отмечается общая тенденция к 5-летнему сроку обучения для степеней уровня магистра. Для большинства стран и дисциплин можно достаточно легко сравнивать степени этого уровня, независимо от того, как организовано обучение: в виде продолжительной учебной программы без промежуточного выпуска либо в виде последовательности этапов 4 года + 1, 3 + 2, или иногда 2 + 3 (во французских *Grandes Ecoles*).

В условиях, когда национальные системы все больше приближаются к 5-летнему сроку обучения на соискание степеней магистра, существенно облегчается введение общей структуры квалификаций, включая квалификации ниже и выше магистерского уровня.

Необходимо отметить, что в тех странах, где традиционными являются длительные одноуровневые программы обучения (Германия, Австрия, Швейцария, Италия, а до недавнего времени Швеция и Финляндия), правительства полны решимости довести фактические сроки обучения до официальных, обычно составляющих 5 лет. В случае успеха это будет способствовать сближению национальных систем после пятилетнего высшего образования.

Безусловно, существуют исключения из средней 5-летней продолжительности обучения на степень магистра, причем иногда весьма специфические. Например, выпускникам Оксфорда и Кембриджа степень магистра присваивается после установленного срока без дополнительного обучения и сдачи экзаменов. Другие исключения имеют более общий характер. Во Франции степень *Maîtrise* можно получить за 4 года (существует мнение, что на рынке труда Франции первой "реальной" квалификацией является *Maîtrise*, а не *Licence*). В Великобритании студенты по своему выбору могут пройти годичный магистерский курс на базе трехгодичного бакалавриата.

Там, где магистерские курсы отделены от додипломного образования, их продолжительность составляет от 1 до 2 лет. В Великобритании многие теоретические магистерские программы требуют 12 месяцев учебы, в то время как для научно-исследовательских

программ предусмотрены более длительные сроки обучения. Однако прямой зависимости между характером программы (теоретическая, научно-исследовательская или их комбинация) и продолжительностью учебы нет. Другие страны имеют более длительные, 2-годичные, программы для “профессиональных” и “исследовательских” магистерских степеней.

*Отсутствие 8-летнего стандарта
для срока обучения в докторантуре*

Сравнение и признание докторских программ и званий не является проблемной областью, по крайней мере, с академической точки зрения. Однако вовсе не обязательно обычный срок обучения в докторантуре или получения степени Доктор философии (PhD) составляет 8 лет: эта область подвержена изменениям и фактическая продолжительность обучения обусловлена в большей степени специальностью, чем национальной системой степеней. В ряде стран существуют промежуточные докторские звания (часто с вводящими в заблуждение названиями, например, *Lisenciaatti* в Финляндии или *M.Phil* в Великобритании) или “высшая докторантура” (квалификация “*habilitation*”) как высшая степень в академической карьере (особенно в странах Центральной и Восточной Европы).

Таким образом, есть очень мало оснований делать вывод о приближении систем высшего образования Европы к трем основным уровням квалификаций, присваиваемых после 3, 5 и 8 лет обучения. Имеются ли, однако, внешние причины для движения в этом направлении?

*** “Англосаксонская” или американская модель?**

Одним из опасений, высказанных в ходе дискуссий о модели 3-5-8, было то, что Европа просто позаимствует иностранную, “англосаксонскую” (и в основном, американскую) модель.

Для систем Великобритании, США и стран, вдохновляемых их идеями (а это страны Содружества, Азии, Латинской Америки и бывшие соцстраны) общей является наличие базовой структуры, разделяющей додипломное и (после)дипломное обучение. Их опре-

деление, организация, содержание, соответствующие объем и роль могут существенно отличаться в зависимости от страны и дисциплины. При этом линия раздела между додипломным и (после)дипломным образованием может быть не ярко выражена, а то, как они стыкуются, также может меняться. Разделение додипломного и (после)дипломного уровней широко распространено во всем мире, поэтому отсутствие такого разделения может сделать континентальную Европу еще более изолированным островом несопоставимости систем образования. Сорбоннская Декларация является более чем оправданным шагом, обеспечивающим движение в этом направлении.

Однако единой “модели” для продолжительности и структуры курсов и степеней не существует. Не имеется и установленного или общего международного стандарта. Как уже было отмечено, растет многообразие степеней бакалавра и магистерских курсов в Великобритании. Меньше известен тот факт, что система США, сильно структурированная институтами и аккредитационными органами, также отличается большим разнообразием учебных программ, сроков обучения и типов степеней.

Важно отметить, что хотя для организации учебного календаря и расписания используются такие понятия, как год, семестр, основной академической единицей является кредит. Для всех курсов определена норма кредитов, и студенты имеют ряд возможностей ускорить свое обучение (прохождение вузовского курса в средней школе, дополнительные курсы в течение семестра, летние занятия). В отличие от Европы, оплата обучения зависит от количества набранных кредитов, а не вычисляется на семестровой или годичной основе.

Более трети студентов в США обучаются не в университетах, а в местных колледжах, которые предлагают разнообразные краткосрочные профессиональные курсы и двухгодичные программы, дающие право на соответствующие степени (называемые *associated degrees*) по гуманитарным, естественным и прикладным наукам. Обладатели таких степеней могут продолжать обучение в университете, обычно на основе соглашения между колледжем и универ-

ситетом того же штата. Местные колледжи являются существенной частью системы высшего образования США, поэтому во избежание серьезных искажений их необходимо учитывать при сравнении европейской и американской систем образования.

В США имеется много различных степеней бакалавра. Большинство из них являются менее “профессиональными”, чем соответствующие им европейские степени. Наиболее престижными являются степени бакалавра, полученные в независимых гуманитарных (или додипломных) колледжах, предлагающих 4-годичные программы общего образования по гуманитарным и естественным наукам. Обладатели степени могут начать деятельность на рынке труда, обладая лучшими возможностями трудоустройства, чем в большинстве европейских стран. Некоторые престижные университеты могут ограничивать прием в аспирантуру для своих бакалавров и принимать в основном выпускников независимых колледжей и других университетов. Профессиональное образование, например, по медицине и юриспруденции возможно только на базе бакалавриата и завершается присвоением специальных степеней, таких, как M.D или J.D (Доктор медицины и Доктор права). Несмотря на название, эти степени не являются исследовательскими докторскими степенями. Для завершения магистерской программы обычно требуется два года. В некоторых областях (например, в области менеджмента) для получения наиболее престижных степеней необходим определенный опыт успешной профессиональной деятельности.

Отличающаяся разнообразием система высшего образования США начинает меняться. Были выявлены проблемы, которые присущи очень гибкой модели, которая напоминает кафетерий, и в настоящее время большинство университетов предлагают структурированные степени на базе ряда профилирующих курсов и более ограниченного набора элективных курсов. Во многие учебные программы снова введены эссе и экзамены по всему материалу. Признается ценность продолжительных фундаментальных программ обучения в области инженерии. Ведущими университетами разработаны “сопутствующие семестровые” программы для особо выдающихся студентов, дающие право на одновременное присвоение степеней бакалавра и магистра после пяти лет обучения. Еще одно

серьезное отличие от (континентальной) Европы состоит в том, что профессиональные звания такие, как архитектор или инженер, полностью отделены от академического образования. Они обычно присваиваются профессиональными органами лицам, имеющим соответствующее образование, только после 3–5 лет профессиональной деятельности и при выполнении ими некоторых требований.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что система высшего образования США имеет собственную структуру, логику, историю, а также свои слабые стороны и проблемы. Она влияет на образовательные системы других стран, включая Европу, и в свою очередь, испытывает влияние со стороны европейской системы. Попытки скопировать в Европе американскую (или любую другую) систему в отрыве от образовательной и более широкой социальной инфраструктуры будут обречены на провал. Европа нуждается в создании собственной системы (систем), отвечающей ее потребностям, но, безусловно, не в отрыве от тенденций мирового развития.

II. Основные тенденции, влияющие на архитектуру квалификаций

*** Усилия правительств по уменьшению сроков обучения**

Серьезная тенденция, отмечаемая во многих странах, – это усилия правительств по сокращению фактической продолжительности обучения. Студенты Дании и Австрии спорят за звание самых неторопливых студентов в мире, обучаясь 7–8 лет вместо положенных 4–5. Аналогичная проблема долгое время существует в Германии, Италии (только треть поступивших на курс *Laurea* завершает его и лишь 11 % вовремя), в Нидерландах и Франции (лишь около трети студентов, завершающих курс *Maitrise*, делают это за положенные 4 года).

Среди возможных объяснений этого явления:

- энциклопедичность программ;

- безработица среди выпускников;
- бесплатное образование, часто в сочетании с низкой мотивацией, которая обусловлена распределением по курсам обучения без процесса отбора при поступлении;
- совмещение учебы с работой (аргумент недостаточно убедительный, особенно в применении к США, Великобритании и Германии, где большинство студентов завершают учебу в положенные сроки).

Негативными последствиями увеличения сроков обучения являются:

- большой процент отсева, особенно на первых курсах, как показали исследования, проведенные OECD;
- позднее вступление на рынок труда (в возрасте 28 и даже 30 лет). В условиях, когда происходит быстрое устаревание знаний, а работодатели считают возрастной фактор показателем будущей производительности, это ставит 28–30-летнего соискателя в невыгодное положение по сравнению с выпускниками, начинающими карьеру в 22–23 года;
- уменьшение привлекательности для иностранных студентов;
- неоправданно высокие затраты для студентов, их семей и расходы государственных средств;
- недемократичность системы, в которой продолжительность обучения может стать препятствием для студентов из менее социально благополучных слоев общества, а также для лиц, обучающихся в течение жизни;
- дальнейшие трудности с привлечением студентов в такие области, как наука и технология. Во многих странах здесь имеет место сокращение приема, что может вызвать нехватку квалифицированных кадров в ключевых секторах экономики.

Попытки решить эту проблему предпринимались правительствами многих стран в течение десяти лет, но лишь в последние годы они стали более серьезными. Первым шагом в этом направлении явилось приведение фактических сроков обучения в соответствие с официальными. Это обеспечивалось, в основном, за счет финансовых мер, таких как ограничение сроков выплаты пособий (Германия, Нидерланды, Дания), перевод пособий в ссуды, если нормативный срок обучения превышен более чем на 1 год (Нидерланды, Дания), исключение “опаздывающих” студентов из того ко-

личества студентов, на базе которого выделяются государственные субсидии вузам (Финляндия), а также дифференциация оплаты обучения (Ирландия или Великобритания).

Интерес многих европейских стран к сильному, конкурентоспособному неуниверситетскому сектору с менее продолжительным обучением, рост приема в высшие заведения этого типа – все это также говорит о тенденции к снижению сроков обучения.

В последнее время правительства выражают намерение снизить теоретическую продолжительность обучения. В связи с этим все больший интерес вызывают модели, предусматривающие краткосрочные первые квалификации и последипломное обучение для меньшего числа студентов. Этими же соображениями объясняется переход к степеням бакалавра и магистра в тех странах, где они не являются традиционными.

*** Растущая волна новых бакалаврских и магистерских курсов**

Несмотря на то, что данное явление пока не является всеохватывающим, все большее распространение получает введение степени бакалавра в системах, до сих пор имевших в основном (или исключительно) долгосрочные программы обучения, которые не предусматривали возможность выпуска ранее магистерского уровня.

В 1988 году Дания вслед за Великобританией и Ирландией, а после 1994 года поэтапно и Финляндия ввели у себя степени бакалавра по большинству предметных областей. Обе страны заявили, что эта реформа не была до конца успешной, поскольку подавляющее большинство студентов продолжили обучения на степень магистра, а работодатели не проявили должного интереса к обладателям степени бакалавра. В Дании, однако, было отмечено, что реформа вызвала перераспределение студентов, получивших степень бакалавра, по специализациям, предлагаемым другими университетами, а не их собственными.

Поправка 1998 года к Закону о высшем образовании в Германии предоставила университетам и *Fachhochschulen* право вводить новые степени бакалавра и магистра. Срок обучения на соискание степени бакалавра составляет от 6 до 8 семестров, магистра – от 2 до 4 семестров. В том случае, когда эти курсы являются последовательными этапами длительной программы обучения, их совокупная продолжительность не может превышать 10 семестров. Новые курсы могут заменять традиционные или функционировать параллельно с ними, однако дополнительные государственные средства на это не выделяются. Высшие учебные заведения должны принимать меры, чтобы студенты завершали обучение в отведенные сроки. Законом также предусматривается введение системы накопления и передачи кредитов. Оценка этой системе будет дана по истечении пятилетнего срока ее использования.

Проведенное с начала 1998 года исследование около 80 бакалаврских и магистерских курсов показало, что:

- большинство курсов предлагается по естественным, техническим и прикладным наукам (нет курсов по юриспруденции, практически отсутствуют курсы по гуманитарным наукам, за исключением менеджмента);
- большинство курсов предлагается только на английском языке либо в различном сочетании с немецким;
- лишь в некоторых курсах используются кредиты ECTS;
- как предлагаемые отдельно, так и являющиеся этапами продолжительной программы обучения, программы бакалавриата рассчитаны на 6 семестров, магистратуры – на 4. Имеются различные возможности получить в дополнение к степени бакалавра или магистра германский *Diplom*, иногда после дополнительного обучения;
- существует единственная, достаточно нетипичная, программа, рассчитанная на 8 семестров и дающая право на одновременное получение степени *Fachhochschule* и американской степени MBA.

Профили этих новых курсов, устанавливаемое ими соотношение между традиционными для Германии степенями *Diplom* или *Magister* и степенями бакалавра и магистра, мнения студентов, обучающихся по новым и традиционным программам, позиция ра-

ботодателей – все это должно стать источником сведений о перспективах двухуровневой системы обучения в Германии.

Австрия приняла аналогичные германским поправки к закону о высшем образовании. Среди них: введение на добровольной основе бакалавриата взамен существующих программ, кредитная система, присвоение степени бакалавра после 3–4 лет обучения и магистра еще через год, за исключением гуманитарных университетов, отсутствие дополнительного финансирования.

Осуществляемая в Италии реформа направлена на то, чтобы привести всю архитектуру итальянского высшего образования в соответствие с возникающим в Европе пространством высшего образования. Реформой планируется решительный отказ от традиционной единственной степени и предусматриваются следующие меры:

- повсеместное введение “краткосрочной” степени *laurea* после 3 лет обучения и новой специализированной степени *laurea* еще после 2 лет учебы;
- определение пяти широких предметных областей с установленными государством базовыми требованиями к учебным программам и “классами” степеней;
- существенная учебная автономия университетов (для 34% кредитов) в рамках общих правил для каждой предметной области и каждого класса степени;
- объединение степеней в “классы” с минимальными требованиями для каждого класса (в терминах, например, переносимых навыков, неспециализированных знаний и предоставляемого студентам выбора) и одинаковой юридической силой для всех степеней в одном “классе”, независимо от различия в программах обучения и конкретных наименований в разных университетах;
- введение общеупотребимой системы кредитов на базе ECTS;
- стимулирование деятельности по самооценке, усиление роли внешнего оценивания на всех уровнях.

Во Франции уровень первой степени и уровень магистра должны быть “выделены” в существующей многоуровневой системе национальных *diplômés*, но без обязательной переоценки качества и пересмотра основных учебных программ. Тем не менее, некоторые университеты подвергли переработке свои курсы; на добро-

вольной основе введена новая степень “*professional licence*”, обеспечивающая возможность более эффективного доступа на рынок труда уже после трех лет обучения. В самое ближайшее время будет введена новая степень, *Mastaire*, для выпускников *Grande Ecole* и для студентов, завершающих двухгодичное обучение на базе *Licence*.

Ряд стран Центральной и Восточной Европы ввели степени бакалавра и магистра в рамках реформы своих систем высшего образования. В Болгарии принят новый закон, реализующий принципы Сорбоннской Декларации.

В других странах высшие учебные заведения также имеют возможность вводить бакалавриат и/или магистратуру, что и было в той или иной степени реализовано. В Норвегии в качестве отдельного направления образования существует международная учебная программа с преподаванием на английском языке. В Швеции национальные степени переводятся на английский язык и представляются в виде соответствующей степени бакалавра или магистра. В Нидерландах университеты используют свое законное право предлагать бакалавриат.

После проведения различных реформ, описанных выше, лишь отдельные страны ЕС/ЕЭС не имеют двухуровневых программ обучения (или не экспериментируют с ними) в своих системах высшего образования (Греция, Нидерланды и до некоторой степени Испания).

*** Стирание границ между университетским и неуниверситетским секторами**

В некоторых странах с бинарной системой высшего образования границы между университетской и неуниверситетской подсистемами все больше стираются, благодаря целому ряду изменений в образовательном ландшафте:

- в ряде стран (Бельгия (Фландрия), Нидерланды и Дания) прием студентов в университеты меньше, чем в вузы неуниверситетско-

го сектора. Во многих странах прием в неуниверситетские вузы растет быстрее;

- приняты новые законы в области высшего образования, позволяющие регламентировать деятельность всех вузов едиными правилами (Швеция, Польша), учреждать общие органы для таких целей, как оценивание (Португалия) или комплексные структуры квалификаций (Шотландия);
- в своих международных связях и зарубежных публикациях германская *Fachhochschule* и голландская *Hogeschole* получили официальное право именоваться соответственно Университет прикладных наук (University of Applied Science) и Университет профессионального образования (University of Professional Studies);
- благодаря соглашениям о международном сотрудничестве, многие вузы предоставили своим студентам возможности обучения, ранее недоступные из-за разных ограничительных мер (например, студент *Fachhochschule* получает британскую степень магистра, на базе которой может поступить в докторантуру германского университета);
- в большинстве стран появилась возможность передать кредиты или, другими словами, получить признание университетом того образования, которое было получено в неуниверситетском секторе (в частности, прямой доступ к магистратуре или докторантуре). В Италии, где создание нового неуниверситетского сектора (“интегрированное техническое высшее образование”) является частью проводимой реформы, предусмотрены “мосты” к университетскому сектору;
- неуниверситетские вузы имеют право предлагать полные степени (например, *licenciaturas* в *Politecnicos*, Португалия), магистерские (Нидерланды) и докторские программы (Швеция, Норвегия);
- в ряде стран небольшие специализированные колледжи вошли в состав более крупных общеобразовательных высших учебных заведений, способных конкурировать как на внутреннем, так и на международном рынке.

В то время, как ряд стран подтвердил свою заинтересованность в сохранении бинарной системы (Ирландия), в других странах обсуждается вопрос о ее постепенной трансформации в унитарную систему, которая включала бы различные типы вузов с одинаковым статусом. Усиливающееся соперничество за студентов,

за статус и деньги, безусловно, окажет свое влияние на архитектуру систем высшего образования и на структуры квалификаций.

*** Кредитные системы концентрируются вокруг ECTS**

Возрастающее число стран уже приняли или принимают (Германия, Италия, университеты Швейцарии) кредитные системы для передачи и, в меньшей степени, для накопления академических кредитов. Более двух третей стран ЕС/ЕЭС применяют кредитные системы, введенные по государственному закону или по соглашению между вузами. Исключения составляют Франция, Австрия, Бельгия (французская община) и Греция.

Все существующие кредитные системы совместимы с ECTS, хотя и с некоторыми оговорками, как в случае Испании и Португалии. В этих странах кредиты базируются на контактных часах, а не на учебной нагрузке студентов, как в ECTS. Новая итальянская система, полностью соответствующая ECTS, будет способствовать развитию учебной деятельности в течение жизни. Во всех системах ответственность за передачу кредитов лежит на том вузе, куда обращается студент.

Как можно ожидать, введение кредитов будет происходить одновременно с переходом к двухсеместровой системе организации учебного года. За исключением Испании, все страны ЕС/ЕЭС используют семестры в качестве главной или единственной системы, хотя не всегда одинаково (примером могут служить итальянские “компактные семестры”, которые соответствуют годичному курсу, сконцентрированному в один семестр) и не всегда в формате, принятом в международной практике.

В ряде стран предпринимаются попытки создать системы накопления и передачи кредитов (например, системы CATS и SCOTCATS в Великобритании), применимые как к теоретическим, так и к техническим или профессиональным курсам.

*** Больше автономии, больше оценок**

Во многих странах заметна тенденция к большей автономии университетов, а в некоторых случаях – и других высших учебных заведений. Новые законы в Австрии, Италии, Финляндии и Польше учитывают эту тенденцию, хотя университетская автономия в разных странах понимается по-разному в том, например, что касается использования государственных субсидий, возможности отбора студентов, повышения платы за обучение, присуждения степеней и т.д.

В то же время это движение сопровождается принятием новых, более строгих или более подробных процедур контроля и оценки качества. В некоторых случаях для всех секторов высшего образования применяется единая система оценивания (Португалия, Великобритания). Создаваемое в Италии новое ведомство будет курировать научные исследования (как раньше) и преподавание (нововведение). В помощь ведомству придаются пять специализированных органов для каждой из установленных предметных областей. В Германии новое ведомство, созданное КМК и прикрепленное к НРК, будет заниматься аккредитацией новых бакалаврских и магистерских курсов в сотрудничестве с региональными и специализированными (предметными) ведомствами. В Нидерландах также планируется создание нового, независимого ведомства по оцениванию.

Результаты оценки обучающей деятельности вузов все в большей степени учитываются при выделении им государственных субсидий.

*** Усиливающиеся вызовы из-за рубежа**

Европейское высшее образование функционирует в новых условиях, которые характеризуются глобализацией, новыми коммуникационными технологиями, английским языком в качестве языка международного общения (*lingua franca*), растущей конкуренцией и коммерциализацией.

Наиболее очевидным следствием данных тенденций является стремительное развитие в Европе нового образовательного сектора,

функционирующего параллельно с традиционным национальным, часто бесплатным высшим образованием, которое регулируется государством:

- зарубежные университеты набирают в Европе все большее число платных студентов. Остался практически незамеченным тот факт, что в начале 1990 года впервые число европейцев, обучающихся в США, превысило число американских студентов в Европе. И эта тенденция сохраняется, поскольку из-за кризиса в Азии и Латинской Америке университеты США расширяют свою маркетинговую деятельность в Европе;
- зарубежные университеты открывают свои филиальные кампусы либо под своим собственным названием, либо через франчайзинговое соглашение с европейским университетом. Такой тип транснационального образования дает возможность студентам получить иностранную степень, не покидая своей страны. В некоторых случаях для завершения образования и получения степени требуется выезд за рубеж;
- растет предложение зарубежного транснационального дистанционного образования. Это образование по большей части предлагается признанными аккредитованными университетами, однако отечественные аккредитационные ведомства не всегда уделяют достаточно внимания деятельности своих университетов за рубежом. На рынке появляются чисто коммерческие провайдеры (например, университет Феникса открывает сеть консультационных пунктов в крупных городах Европы). В ближайшие годы этот новый сектор высшего образования может ожидать быстрый рост, благодаря развитию системы пожизненного образования, предлагаемого помодульно небольшими частными вузами во многих странах Европы.

Начавшийся и потенциальный рост оффшорного, франчайзингового и открытого транснационального образования либо игнорируется университетами и правительствами Европы, либо воспринимается ими как смутная угроза национальному высшему образованию. Тем не менее, экспансия транснационального образования имеет определенные основания и помимо того, что оно, как правило, дается на английском языке. Транснациональное образование часто базируется на профессиональном маркетинге такого типа, который неизвестен подавляющему большинству (континентальных) европейских университетов (включая и те, которые обла-

дают всемирно известной “торговой маркой”). Среди других причин могут быть: невысокое мнение иностранных студентов об уровне сервиса в Европе (компьютеры, проживание), недостаточное внимание к их потребностям, а также желание европейских студентов получить за рубежом то, чего они не имеют у себя на родине.

III. Возможные пути к будущему

В данном разделе устанавливаются основные направления и приоритеты деятельности, обеспечивающей сближение и прозрачность структур квалификаций в Европе.

Предлагаются четыре основные направления совместных действий:

- общая европейская кредитная система;
- единая, гибкая структура квалификаций;
- усиленный европейский аспект в контроле и оценке качества;
- расширение доступа для европейцев к новым образовательным возможностям в Европе.

*** ECTS как европейская система накопления кредитов**

Современная версия ECTS является, главным образом, системой передачи кредитов. Она была разработана в рамках программ Евросоюза по сотрудничеству и мобильности в высшем образовании. Использование ECTS для накопления кредитов в высших учебных заведениях может способствовать увеличению гибкости, эффективности и разнообразия высшего образования в Европе. Система облегчит мобильность и сделает европейское высшее образование более понятным для студентов и работодателей из других регионов (большинство систем накопления кредитов заимствованы или адаптированы из кредитной системы США – факт, в немалой степени способствующий большому притоку студентов, например, из стран Азии в США).

С течением времени широкое использование ECTS в качестве европейской системы накопления и передачи кредитов может привести к появлению системы, которая будет:

- применима ко всем секторам высшего образования (по типу британских моделей CATS и SCOTCATS, которые охватывают также и дальнейшее образование), хотя ее введение может проходить поэтапно, начиная с университетов и околоуниверситетских институтов;
- охватывать все формы обучения: с полным и неполным учебным днем, пожизненное образование; курсовые работы и независимые эссе; интернатуру и ранее полученные знания;
- допускать переводы по всей Европе с признанием эквивалентного (а не идентичного) обучения за рубежом;
- распознавать соответствующие типы кредитов (общие, специализированные, магистерские);
- учитывать все многообразие как сильно структурированных программ, так и программ с более свободным выбором предметов;
- облегчать отклик на различные потребности студентов и на изменение профилей занятости;
- совместима с европейской структурой квалификаций, как показано ниже;
- уважать автономность высших учебных заведений (признание только в рамках свободно заключаемых соглашений об обмене).

Хотя в основе кредитов лежит теоретическое время обучения, кредитные системы могут способствовать уменьшению реального времени учебы и снижению процента неудач.

Несмотря на то, что многообразие используемых в Европе систем оценивания является источником проблем в ECTS, эти системы должны быть сохранены. Следует, однако, избегать простой системы зачет/незачет (т.е. системы, которая не распознает различные уровни успеваемости).

В условиях, когда большинство преподавателей и руководителей высшей школы имеют недостаточный опыт работы с кредитными системами вообще и с ECTS, в частности, очень полезным может стать проведение коротких информационных и учебных семи-

наров. Это позволит рассеять возможные сомнения и страхи и может избежать искажений в развитии системы.

*** Единая, гибкая структура квалификаций**

*Основная составляющая европейской
структуры квалификаций*

Жесткая единообразная модель (аналогичная модели 3-5-8) не является ни желательной, ни осуществимой в рамках системы высшего образования Европы.

Существующие в Европе и других странах системы, скорее, имеют архитектуру, основанную на 4 этапах, которые соответствуют основным уровням вступления в профессиональную жизнь или ступеням продвижения в учебе. Средняя продолжительность прохождения этих этапов составляет соответственно около 2 лет, 3–4 года, около 5 лет, около 8 лет.

Однако, как говорилось в разделе о накоплении кредитов, срок обучения должен выражаться не в годах, а в академических кредитах, которые необходимо набрать для достижения соответствующего уровня. Отсюда, основные уровни необходимо определять следующим образом (рабочая нагрузка одного учебного года соответствует 60 кредитам ECTS):

- уровень суб-степени: 2 года в соответствующих кредитах ECTS;
- уровень первой степени: не менее 3, не более 4 лет в соответствующих кредитах ECTS;
- магистерский уровень: всего около 5 лет, в том числе 12 месяцев в соответствующих магистерских кредитах ECTS;
- докторский уровень: около 8 лет высшего образования в зависимости от предмета.

Такая структура, допускающая определенную гибкость и адаптируемая к потребностям конкретных стран или дисциплин, вполне соответствует положениям Сорбоннской Декларации, общим целям и формату проводимых реформ. Эта структура имеет следующие положительные черты:

- включение образования, соответствующего суб-степени, в общую структуру с широкими возможностями использования полученных кредитов при дальнейшем обучении в рамках глобальной системы пожизненного образования;
- возможность получения первых степеней после 3 или 4 лет обучения. 4-летние курсы приняты во многих странах Европы и больше соответствуют национальным нормам, оговаривающих занятие некоторых должностей наличием академической степени. Кроме того, 4-летний курс допускает большее разнообразие программ обучения в области права, науки и техники, которое должно начинаться с приобретения широкой теоретической базы. Время для практической работы, исследовательских проектов или для языкового компонента в некоторых случаях может быть прибавлено к времени обучения для степеней, предусматривающих 3-летний базовый курс в кредитах ECTS;
- по небольшому ряду дисциплин или в ограниченном числе вузов могут предусматриваться более длительные программы обучения, дающие право на получение сразу степени магистра;
- средняя продолжительность обучения на соискание первых степеней может со временем меняться в зависимости от различных факторов. Традиции, системы оплаты обучения, особенности кадровой политики могут временно или долгосрочно ориентировать систему на 4-летний курс. С другой стороны, могут появиться мощные факторы, в большей мере благоприятствующие 3-летнему обучению на соискание степеней. Это и Европейская директива по взаимному признанию степеней, требующих, как минимум, трех лет высшего образования, и растущая потребность в снижении государственных расходов, и рост конкуренции за отечественных и иностранных студентов, и развитие системы пожизненного образования.

Следует отметить, что подобная структура соответствует предложениям Dearing report для Великобритании, в котором определены следующие уровни:

Суб-степень:	Свидетельство Диплом
Уровень степеней:	Бакалавр Степень с отличием
Последипломный уровень:	Магистр Доктор (Ph.D)

Подразделение первой степени на обычную степень бакалавра и степень с отличием в данной модели обеспечивает возможную связь с вышеупомянутыми первыми степенями с трех- или четырехлетним обучением. В Dearing report предусматривается, что студентам, которые прошли обширную программу подготовки и набрали эквивалент 180 кредитов ECTS, может быть присвоена степень бакалавра. Для степени с отличием требуется некоторый минимум кредитных баллов по специальности (зависящий от соотношения между шириной и специализацией каждого курса). При этом темп обучения зависит от уровня предшествующей специализации. В Шотландии первые степени с отличием и степени магистерского уровня требуют эквивалента 240 кредитов ECTS (обычно 4 года).

Наличие такой модели для степеней/квалификаций позволяет странам или высшим учебным заведениям помещать свои степени на нужном уровне, в полной мере уважая авторитет правительств и автономию вузов и одновременно используя единую структуру.

Желательной была бы некоторая корректировка терминологии с тем, чтобы исключить очевидные несоответствия (например, licence с 3-годовалным обучением во Франции и 4-годовалным в Бельгии и Швейцарии) и такие наименования, которые могут ввести в заблуждение (licence, обозначающая уровень, а не первую степень). Следовало бы также рассмотреть и более тонкие различия (например, между Магистром наук в области инженерии (M.Sc. in Engineering) и Магистром инженерии (M.Eng.)). Отправной точкой в этом деле могут стать результаты работы по уточнению определения степеней и квалификаций, выполненной Британским Агентством по контролю качества в высшем образовании.

Важность первых степеней

В рамках единой, но гибкой структуры квалификаций первые степени – бакалавр или степень с отличием – будут иметь серьез-

ное значение в случае удовлетворения следующих основных условий:

- если введение первых степеней типа бакалавр или степень с отличием является не результатом простого переименования и перетасовки существующих программ, а обусловлено разработкой новых учебных программ или качественного улучшения существующих;
- если они гарантируют приобретение ключевых знаний и компетенций (и следовательно, базируются на результатах, а не на затратах, таких как время обучения или содержание программы). С ростом многообразия способов предоставления программ, с развитием систем пожизненного образования и образования с неполным учебным днем такие показатели, как затраченные время и годы, теряют свою актуальность если;
- независимо от своего типа (научные, профессиональные или технические) эти степени открывают реальные возможности на европейском рынке труда и для этого закладывают широкую базу и готовят людей, способных рассуждать и обучаться;
- первые степени различного профиля предлагаются как университетами, так и другими высшими учебными заведениями;
- высшие учебные заведения заинтересованы в завершении программ обучения в предусмотренные сроки, т.е. если малый отсев и низкий процент провалов считаются важными показателями их работы;
- все виды первых степеней дают право на последипломное образование, но не все соискатели принимаются автоматически;
- после получения первой степени серьезно поощряется последипломное образование во взаимодополняющей, а не в идентичной предметной области, в другом вузе или в другой стране и на другом языке – особенно для студентов, которые до поступления на магистерский курс имели большой стаж профессиональной работы. Это взаимно обогатит студентов с разным происхождением и подготовкой и будет способствовать всестороннему развитию тех, кто вступает на европейский рынок труда;
- новые первые степени (так же, как и магистерские) аккредитованы и государством, и независимыми предметными комиссиями на европейском уровне (см. ниже раздел, посвященный оцениванию в предметных областях). В большинстве случаев новые степени будут сосуществовать с традиционными степенями и

дипломами, известными и аккредитованными в течение длительного времени. Отсутствие формальной аккредитации и новых степеней будет препятствовать их развитию;

- студенты надлежащим образом проинформированы о том, что от них требуется или ожидается. Это особенно важно для уменьшения отсева и процента провалов;
- работодатели стимулируются к приему выпускников с первой степенью и поэтому хорошо проинформированы о процессе разработки и оценки новых учебных программ и участвуют в этом процессе.

Если бы перечисленные условия нашли поддержку у властей, можно было бы уменьшить основные риски, связанные с введением новых степеней. Этими рисками являются:

- новые названия без качественных изменений или улучшения, что ведет к ситуации, когда новые степени бакалавра будут считаться не более, чем промежуточным этапом в традиционном, длительном обучении;
- заниженная значимость даже более продолжительного обучения в случае суб-степеней; первые степени не открыли реальных возможностей трудоустройства или стали рассматриваться как вынужденный выбор тех, кто не был принят на последипломный курс обучения;
- большая путаница и сложность, обусловленные добавлением новых степеней к длинному и сложному списку квалификаций, особенно в том случае, если две системы квалификаций четко не разделяются или слишком долго существуют параллельно;
- уменьшение разнообразия учебных профилей, вызванное тенденцией к предоставлению теоретического образования в неунiversитетских вузах и профессионального – в университетах.

*** Европейский аспект контроля
и оценки качества в предметных областях**

Введение новых учебных программ и структуры квалификаций усиливает потребность в контроле качества без национальных границ и в сравнительной оценке учебных программ и образования в Европе.

Европейский аспект контроля качества

За последние годы все больше стран организуют ведомства по контролю качества. Эти ведомства – государственные и независимые – могут охватывать либо весь спектр высшего образования, либо какую-то его часть. Сначала в Великобритании, а затем и в других странах начались дискуссии о том, какое значение имеет каждая степень и какие гарантии она должна предоставлять обучающимся и всем заинтересованным кругам (“graduateness”). Дискуссия отражает изменение акцентов с затрат (программы, преподавание) на результаты (знания и компетенции, обученность). По-прежнему очень важно сохранять и даже стимулировать многообразие образовательных возможностей с точки зрения целей, профиля, содержания и методов. Тем не менее возникает необходимость в сближении стандартов и процедур контроля качества, а также в информации и обмене данными по вопросам качества в Европе. Приглашение экспертов из других европейских стран в комиссии национальных ведомств по контролю качества, инспектирование университетов проверяющими – все это легко осуществимо и может стать источником сведений качественно нового типа. Всеми мерами должно поощряться участие независимых ведомств по контролю качества в работе европейских сетей.

Предметная оценка на европейском уровне

Существует настоятельная потребность в развитии еще одного типа оценивания, в основе которого лежат не национальные системы или институты, а предметные области, дисциплины или профессии. Недостатком для Европы является тот факт, что здесь нет независимых органов, где высшие учебные заведения могут получить оценку своих программ, на которую не влияли бы национальные интересы.

Европа нуждается в том, чтобы заполнить этот вакуум и создать ряд ведомств, которые будут:

- включать представителей соответствующих учреждений или сетей высшего образования и других заинтересованных лиц, в частности, представителей профессиональных кругов;
- независимы от национальных и европейских властей;
- устанавливать минимальные (“пороговые”) стандарты для дисциплины или совокупности дисциплин. Измерять качество и инициировать его улучшение проще на уровне предметов, чем на уровне целых институтов. Стандарты должны базироваться на результатах, а не на затратах;
- присуждать знаки качества, основанные на европейских стандартах и не искаженные табелями национальных рангов (national league tables). Это будет соответствовать некоторому типу независимой “аккредитации” без обязывающих выводов для властей;
- публиковать список курсов и степеней, отвечающих стандартам;
- информировать потерпевших неудачу претендентов о причинах отказа в приеме;
- избегать устанавливать категории или табели рангов.

Новые органы такого типа могут строить свою работу на базе существующих и вновь создаваемых общеевропейских предметных сетей. Отсюда они могут привлекать экспертов. Такие европейские сети могут сыграть важную роль. Поддержку правительств и высших учебных заведений должны получить их усилия, направленные на то, чтобы:

- сравнить существующие программы и пути обучения. Имеющие смысл сравнения и отображения учебных программ возможны только на уровне отдельных дисциплин. Сравнительные обзоры программ показывают, что иногда представляющееся невозможным в одной стране уже существует в другой;
- собрать, опубликовать и распространить сведения об образовательных возможностях в Европе по всем специализациям (как это уже сделали некоторые Тематические сети, созданные по программе SOCRATES, в области физики);
- помочь в выработке европейских стандартов для базовых знаний и компетенций, которыми должны обладать обучающиеся для успешной деятельности на европейском рынке труда (дискуссии об “обученности” (graduateness) показали, что значительно легче

и продуктивнее определять эти стандарты на предметной, а не на институциональной основе).

Примером того, как в масштабах Европы следует развивать предметное оценивание, может служить инициатива *EQUIS* в области обучения бизнесу и менеджменту. *EQUIS* была создана самостоятельно и на общественных началах сетью высших учебных заведений, работающих с промышленностью. Инициатива *EQUIS* имеет следующие цели:

- обеспечить инструмент для сравнения и определения эффективности;
- способствовать общему видению стандартов качества с учетом существующего многообразия;
- стимулировать повышение качества в Европе;
- предоставлять информацию рыночного характера;
- организовать процесс аккредитации путем присвоения европейского знака качества. Ряд ведущих школ менеджмента уже прошли этот процесс и получили аккредитацию *EQUIS*. Остальным кандидатам было указано, какие улучшения в их работе необходимы для получения этой аккредитации.

EQUIS можно рассматривать как пример того, что могло бы составить вторую, еще формируемую опору для оценки и аккредитации в Европе. Наряду с национальными системами, которые занимаются, в основном, признанием, оценкой и аккредитацией высших учебных заведений, неотъемлемой частью европейского ландшафта высшего образования может стать независимое предметное оценивание без национальных границ.

Так необходимые на европейском уровне шаги в этом направлении только облегчатся развитием в странах Европы таких независимых предметных аккредитационных ведомств. Примеры подобных инициатив можно найти в Италии (специализированные ведомства запланированы в пяти широких предметных областях) и Германии (здесь Совет по аккредитации степеней бакалавров и магистров утвердит независимые региональные ведомства и специализированные агентства, например, по инженерным наукам).

Стандарты качества для транснационального образования

Развитие транснационального образования по-прежнему не стоит на повестке дня большинства стран Европы. Тем не менее оно является серьезным вызовом Европе с двух точек зрения:

- большинство университетов и правительств Европы плохо подготовлены к конкурентной борьбе на этом новом мировом рынке, а некоторые неконкурентоспособны вообще. Растущее осознание этих тенденций, понимание того, что Европа теряет свою привлекательность для студентов и ученых из других регионов мира, являются побудительным мотивом принятия Сорбоннской Декларации и проведения реформ в ряде стран, например, в Германии. Разработка новых программ, ясных кредитных систем и структуры квалификаций должны способствовать улучшению ситуации;
- транснациональное образование поднимает целый ряд вопросов, связанных с аккредитацией, контролем качества и признанием образования как от европейских, так и от иностранных провайдеров. Европейские страны должны установить критерии признания государственных и частных провайдеров транснационального образования с тем, чтобы можно было различать легитимное образование и фабрики дипломов. Успех в этой области невозможен без координированных действий всех стран Европы.

*** Стимулирование использования европейцами новых образовательных возможностей на континенте**

Кредитные системы, ясная структура квалификаций, улучшенный контроль качества с усиленным европейским аспектом, расширение европейского рынка труда могут обеспечить целый ряд новых и более гибких образовательных возможностей для всех: обучающихся с полным и неполным учебным днем или в рамках системы пожизненного образования; приехавших из других мест и обучающихся у себя дома; для студентов, интернов и ищущих работу выпускников. Возможности мобильности структурно расширятся, и она станет более оправданной с точки зрения качества.

Программы мобильности студентов нуждаются в дальнейшем развитии с тем, чтобы побуждать студентов к использованию новых образовательных возможностей. Полезными мерами здесь могут стать возможность переноса стипендий (и образовательных ссуд), упрощенный доступ к субсидиям на мобильность. Гибкость, обеспечиваемая за счет кредитных систем, позволит расширить диапазон профилей обучения за рубежом, особенно для студентов, которые не участвовали в программах обучения на первоначальных его этапах, но сохранили свои кредиты для того, чтобы позднее возобновить обучение в другой стране.

Новые формы мобильности для преподавателей и административного состава высших учебных заведений могут появиться в том случае, если они будут поддерживаться и поощряться властями. Цель таких инициатив – развитие европейского аспекта новых программ обучения и сотрудничество в рамках предметных сетей.

Роль краткосрочных магистерских курсов

Как упоминалось выше, развитие краткосрочных магистерских курсов (12 месяцев в кредитах или 90 кредитных баллов ECTS) возможно, с обучением на английском языке, которое осуществляется преподавателями из разных стран, открывает новые, интересные возможности. Студенты, получившие степень бакалавра в вузе одной страны, могут получить специальную финансовую поддержку для прохождения магистерского курса в другом высшем учебном заведении или в другой стране. Этот тип последовательной (или вертикальной) мобильности – в отличие от интегрированной, или горизонтальной, мобильности, поощряемой существующими программами – может внести решающий вклад в достижение таких важных целей, как:

- укрепление новой последовательности бакалавр-магистр;
- обеспечение хорошей базы для накопления и передачи кредитов;

- появление выпускников нового типа, приспособленных к европейскому рынку труда, имеющих степени двух стран и обширный личный опыт, полученный в другой стране;
- повышение качества посредством сравнения и интернационализации;
- рост привлекательности европейского высшего образования для иностранных студентов, которые в настоящее время отдают предпочтение университетам США (хотя Великобритании и Австралии тоже). Особенно важна международная конкурентоспособность в последипломном секторе: во-первых, из-за большого спроса (доля иностранных студентов в университетах США в последипломном секторе в три раза выше, чем в додипломном), а во-вторых, в силу того, что будущие лидеры (которых во все больших количествах нужно привлекать в европейские университеты) готовятся именно здесь.

Возрастающая роль сети ENIC/NARIC

Роль сети центров ENIC/NARIC по признанию иностранных степеней и образования должна возрасти. Совместные усилия этих центров по обмену данными, сравнению методов и процедур и по распространению информации необходимо поддерживать – не в меньшей степени и в связи с транснациональным образованием. Введение и использование Приложения к диплому (содержащего стандартизованные сведения о содержании, характере, и уровне конкретной квалификации), реализация Лиссабонского соглашения о признании иностранных квалификаций – эти меры также могут дать новый импульс развитию мобильности.

Европейский аспект консультирования

Обзор начальных курсов “третьичного образования”, недавно выполненный организацией экономического сотрудничества и развития, а также многочисленные национальные опросы и доклады показали ту важную роль, которую играют информирование и консультирование. Они также выявили серьезные последствия, воз-

никающие в том случае, когда студенты проходят курс обучения, которые они не выбрали, или не соответствуют установленным требованиям. Исследования также показали, что недостаток поддержки семьи и информированности – не компенсируемые психологической помощью профессиональных консультантов – является основной преградой для студентов (обучающихся очно или в рамках системы пожизненного образования) из менее привилегированных социальных слоев.

Исследование, недавно проведенное ESIB и его членами, союзами студентов, показало, что большинство студентов не считают, что обучение, которое они проходят в своей стране, готовит их к трудоустройству на рынке труда Европы. Это настоящий вызов и для работников образования, и для консультантов.

Европейское пространство высшего образования потребует дополнительных усилий на европейском, государственном и институциональном уровне, направленных на то, чтобы повысить информированность студентов и обеспечить наиболее полное соответствие между ожиданиями вузов и студентов. То же самое верно и в отношении возможностей прохождения интернатуры и трудоустройства в других странах.

Развитие этого важного аспекта европейского пространства для высшего образования – и трудоустройства – включает:

- работу по сбору и распространению информации, представляющей непосредственный интерес для студентов и выпускников, которые желают знать, какие возможности обучения, интернатуры и трудоустройства по их конкретной специализации имеются в Европе. Некоторые многообещающие шаги в этом направлении были уже предприняты, однако существует настоятельная потребность распространить эти меры на все сферы специализации, а также расширить, усовершенствовать и переориентировать существующие базы данных (в частности, *Ortelius*) и издания (например, справочники для студентов). В настоящее время базы данных и издания охватывают, главным образом, системы и высшие учебные заведения отдельных стран. Задача состоит в том, чтобы сделать их легко доступными в режиме on-line для студентов, выпускников и консультантов;
- согласованный план подготовки и обеспечения консультантов и специалистов по профориентации, полно и активно владеющих

новыми европейскими аспектами в обучении и трудоустройстве (помимо продвижения программ Евросоюза ERASMUS или LEONARDO).

IV. Какое пространство высшего образования создается в Европе

Отличительными чертами европейского пространства высшего образования и основополагающими принципами его создания в ближайшие годы являются:

- *качество*: реформы, касающиеся кредитных систем или структуры степеней, не могут заменить усилий по улучшению и обеспечению качества программ, преподавания и обучения;
- *мобильность*: самой мощной движущей силой преобразований и улучшений в высшем образовании служит и будет служить растущая информированность об альтернативных подходах и передовых методах, существующих в других странах;
- *многообразие*: меры, которые не учитывают всего культурного, языкового, образовательного многообразия Европы, могут поставить под угрозу не только достижения, но и перспективы сближения в будущем;
- *открытость*: европейское высшее образование может выполнить свою миссию только в русле мирового развития, основанного на конкуренции и сотрудничестве с другими регионами мира.

Основные документы

Vers une Université Européenne, Документы встречи в Сорбонне, 24–25 мая 1998 года, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris 1998.

Сведения о структурах высшего образования стран ЕС и ЕЭС (обзор Й. Кирстен для проекта “Тенденции в учебных структурах высшего образования в странах ЕС и ЕЭС”). По материалам национальных конференций ректоров и NARIC, май 1999.

Справочник по системам и квалификациям высшего образования стран ЕС и ЕЭС, Европейская Комиссия, 1998.

Организация структур высшего образования в Евросоюзе, EURYDICE, 1997.

Интернационализация в секторе нового высшего образования в Европе (обзоры неуниверситетского сектора 17 стран). Ассоциация Академического Сотрудничества (АСА), май 1999.

Fachhochschulen in Europa, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMB+F), Bonn 1997.

Неофициальное высшее образование в Европейском союзе (отчет о вкладе страны), Цауссис, Университет социально-политических наук Пантейон, Афины, 1998.

Private Internationale Hochschulen, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 1998.

Приложение к диплому. Итоговый доклад совместной рабочей группы Еврокомиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО/СЕРЕС, 1998.

Признание дипломов о высшем образовании и учебных кредитных баллов в разных странах. Многосторонний проект PHARE, КМК, Бонн, 1999 (промежуточные документы; проект не окончен).

Пересмотр и переоценка третичного образования. Тематический обзор первых лет высшего образования (вместе с отчетами стран), OECD, 1998.

Последипломные квалификации. Справочный документ по структурам квалификаций. Агентство по контролю качества высшего образования, Лондон, 1998.

Международная стандартная классификация образования (ISCED), ЮНЕСКО, 1997.

Аккредитация и оценивание в высшем образовании, Х.-Ю. Эриксен, Выступление на встрече руководителей высшего образования и председателей конференций ректоров, Веймар, 1-2 марта 1999.

Аккредитация и подотчетность в высшем образовании США, BMB+F, Бонн, 1998.

Kredit-und Leistungpunktsysteme im internationalen Vergleich, F. Dalichow, published by BMB+F, Bonn 1997.

Сближение и расхождения в европейских системах образования и подготовки. А. Грин, А. Вулф и Т. Лини, Материалы Института образования Лондонского университета (в частности, глава «Высшее образование в течение всей жизни»)

L'introduction des "Bachelors" et des "Masters" en Europe continentale: unification par les objectifs ou par les durées? and other articles, B. Girod de l'Ain, U. Paris Dauphine, June 1999.

Уроки EQUIS: сильные и слабые стороны европейского образования в области менеджмента. Форум 99/1, Европейский Фонд развития менеджмента, EFMD, Брюссель, 1999.

Интернационализация инженерного образования в Европе, Д. Гримм, Эколь Централь, Париж, 1999.

Анализ позиций и мнений национальных союзов студентов по тенденциям в высшем образовании, обзор ESIB, Вена, 1999.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ: ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД

Высшее образование в обучающемся обществе. Национальный комитет по исследованиям в области высшего образования (Dearing committee), Лондон, 1997 (в частности Доклад 1: “Национальное консультирование” и Доклад 11: “Развитие структуры квалификаций: связь с континентальной Европой”).

Autonomia Didattica nel Sistema Univaersario (Martinoti report), Ministero dell’Universita e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, Rome, 1997.

Pour modèle européen d’enseignement supérieur (“Attalio report”), Paris, 1998.

Harmonisation Européene: document d’orientation, MESRT, Paris, December 1998.

Будущее университетов Германии, К. Ландфрид и Ю. Ланге. Выступление на встрече руководителей высшего образования и председателей конференций ректоров, Веймар, 1-2 марта 1999.

Gestufte Studiengänge und –abschlüsse in den Geltaes- und Sozialwissenschaften, U. Teichler, Kassel/Bonn 1998.

Avis du Conceil Interuniversitaire de la Communauté Française sur la Déclaration de la Sorbonne, CIUF, Bruxelles, May 1999.

Заметки о подготовке Болонской встречи (“Сорбоннская Декларация”) Х.Педраса, Авейро, март 1999.

Автор выражает глубокую благодарность всем, от кого он получил информацию и комментарии во время его многочисленных встреч, интервью, особенно при посещении Министерств образования и Конференций ректоров Греции, Португалии, Бельгии (французская община), а также Conference des Grandes Ecoles, Европейской Комиссии, заседаний Конфедерации конференций ректоров ЕС, CRE и сети ENIC/NARIC.

Особая – CPU в Париже за гостеприимство, Рабочей группе за поддержку и Стивену Адамсу, Андрису Барблану, Бертрану Жиро де л’Эн, Стивену Ханту, Йетте Кирстен, Инге Кнудсен и Бернду Вехтеру за их предложения и замечания.

СОРБОННСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ 25 МАЯ 1998 ГОДА: О ЧЕМ В НЕЙ ГОВОРИТСЯ?

Основной проблемой при планировании действий в связи с Сорбоннской Декларацией является определенная неразбериха, касающаяся ее содержания и значения. В данной записке делается попытка суммировать то, о чем говорится в Сорбоннской Декларации. Для лучшего понимания ее положений, анализ и комментарии основываются не только на тексте документа, подписанного четверью министрами, но и на тех выступлениях и замечаниях, прозвучавших на семинаре, который предшествовал подписанию.

Сорбоннская Декларация сразу же привлекла большое внимание и одновременно вызвала определенное противодействие, которое было обусловлено тремя следующими основными причинами.

1. Заявленная цель “гармонизировать” архитектуру европейской системы высшего образования

Термин «гармонизация» появляется дважды, каждый раз только в связи со структурными аспектами:

- в названии в связи с «архитектурой» системы,
- и в предпоследнем разделе в связи с «общей структурой степеней и циклов».

Аналогичные выводы можно также сделать из анализа дискуссий, где термин «гармонизация» упоминается только в связи с «основными уровнями, но не с содержанием или путями, ведущими к этим уровням».

Нигде нет ни упоминания, ни даже намек на гармонизацию содержания, программ или методов. Это было неоднократно подтверждено во время обсуждений, которые предшествовали подписанию Декларации. Многочисленные выступающие (включая министра Аллегре и других докладчиков) постоянно подчеркивали необходимость многообразия и уважения национальных различий. Гармонизация содержания никак не затрагивалась (за исключением вопросов из зала, когда некий студент высказал мнение, что гармонизация содержания облегчит мобильность: страница 27 Акта).

Последний раздел Декларации (в котором изложены конкретные обязательства, взятые на себя подписавшимися сторонами) разъясняет ее цели и задачи без употребления слова «гармонизация» и без каких-либо ссылок на содержание обучения:

- министры принимают обязательство поддержать «общую систему координат» (похожая формулировка используется в Dearing Report, Великобритания, 1997, раздел 11 “Развитие структуры квалификаций: связь с континентальной Европой”).
- поддержка общей системы координат имеет своей целью «облегчить внешнее признание, и тем самым способствовать мобильности и трудоустройству». И опять нет упоминания гармонизации обучения, не говоря уже о единой, уни-

фицированной «модели». Фактически, было ясно указано, что о «введении какой-либо единой модели» не идет и речи.

2. Спорное предложение о введении общеевропейской модели квалификаций после 3, 5, 8 лет высшего образования

Возможно, это наиболее сильный аргумент против Декларации, хотя схема 3-5-8 упоминается только в докладе Аттали для Франции, но никак не в тексте Декларации.

Основная путаница в связи с Сорбоннской Декларацией происходит из-за того, что практически одновременно с принятием Декларации в мае 1998 года был опубликован доклад Аттали. Этот доклад содержит ряд предложений по ключевым изменениям в системе высшего образования Франции, однако носит неожиданное название («К европейской модели высшего образования»), которое никак не подкрепляется содержанием документа. Это привело к смешению двух документов, которые, по-видимому, объединились в умах многих членов образовательного сообщества.

Доклад Аттали был подготовлен по просьбе министра Аллегре, выразившего озабоченность по поводу конкурентоспособности французской системы высшего образования и ее уникальной дихотомии – университеты и «grandes écoles». Эти вопросы действительно в центре внимания доклада, подготовленного комиссией французских экспертов различной квалификации. Из 71 человека, с которыми встречалась эта комиссия, только один был иностранцем.

В приложениях к докладу дается краткий обзор нескольких зарубежных систем с неожиданными выводами о якобы имеющемся сходстве между французскими IUT, с одной стороны, и немецкими Fachhochschulen и британскими политехниками, с другой. При анализе британской системы не упоминаются шотландские степени и 4-годичная степень с отличием. Кроме того, игнорируется роль дипломов. В обзоре системы США упоминается степень бакалавра с 4-годичным обучением и местные колледжи, предлагающие двухгодичные квалификации; однако эти примеры не были приняты во внимание при выработке рекомендаций. В докладе не делается попыток обосновать свою ссылку на предполагаемую европейскую схему квалификаций, состоящую из двух уровней (первая степень/квалификация после 3 лет обучения, затем обучение на базе первой степени на соискание степени магистра после суммарно 5 лет учебы, либо доктора, после суммарно 8 лет учебы). В основе доклада – те тенденции и реформы, которые заявлены или уже осуществляются в Великобритании, Италии, Германии и которые сближают введение первой степени после трех лет обучения.

Таким образом, доклад Аттали, несмотря на его название, следует считать тем, чем он является на самом деле, а именно: национальным докладом, который посвящен национальным же проблемам, взятым в европейском и международном контексте. Вопрос о его необходимости и актуальности для формирования политики Франции полностью выходит за рамки настоящей статьи. Основными аспектами, имеющими отношение к дискуссии о пост-сорбонских тенденциях, являются:

- «модель» 3-5-8, на которой основываются все рекомендации, вовсе не является общепризнанной, хотя очень важно выявить и оценить тенденции к сближению в Европе;
- реакция, в основном отрицательная, повлияла на восприятие Сорбоннской Декларации, хотя «модель» 3-5-8 в ней даже не упоминается.

О чем действительно идет речь в Декларации – это назревшая необходимость иметь степени первого цикла, которые были бы «международно признаваемыми» в качестве «соответствующего уровня квалификации», а также базовый цикл «с менее продолжительными магистерскими курсами и более длительным обучением на соискание докторской степени», предусматривающий возможность перехода с одного цикла на другой. В Декларации также сказано, что такая, состоящая из двух циклов, система «по-видимому, формируется» и «должна быть признана для целей международной сопоставимости и эквивалентности».

3. Подписание Декларации министрами высшего образования четырёх крупнейших стран Евросоюза

Несмотря на то, что в работе Сорбоннского семинара участвовали представители правительственных и академических кругов из многих стран, Декларацию подписали только четыре министра. Взятые ими обязательства касались проведения преобразований только в их собственных странах, однако в последнем предложении сфера действия Декларации была расширена. «Серьезная возможность принять участие в создании европейского пространства высшего образования», засвидетельствованная в Париже четырьмя подписавшимися странами, касается всех стран Европы, а там, где это отвечает положениям Маастрихтского договора, то и Евросоюза. Расширение сферы применения Декларации следовало и из некоторых выступлений на встрече. Так, г-н Московиси (заместитель министра по европейским делам в правительстве Франции) призвал к созданию комплексной программы, которая гарантировала бы студентам, выпускникам и преподавателям реальное осуществление их прав, относящихся к «Европе знаний» (например, мобильность, признание, доступ на рынок труда). Эта программа должна устранить все существующие препятствия, например, к 2005 году (точно так же, как за 10 лет до этого отдельный акт завершил создание внутреннего рынка).

Возможно, именно по этой причине в следующем предложении текста Декларации подписавшиеся страны «призывают все страны-члены Союза и другие страны Европы объединить усилия в достижении поставленной цели, а европейские университеты – способствовать укреплению позиций Европы в мире». В данном обращении не содержится определенного упоминания роли Европейского Союза.

Французские власти заявили, что ряд стран уже присоединились к Декларации (Дания, фламандская и германская общины Бельгии, Швейцария, Болгария и Румы-

ния) или выразили такое желание (Венгрия, Чешская республика, Словакия, Словения, Хорватия).

В рамках настоящего документа не будут анализироваться политические альтернативы и дипломатические трактовки событий, связанных с Сорбонной. Не будут рассматриваться и возможные в связи с этим проблемы. Уместным и необходимым будет сказать, что и в самой Декларации, и в дискуссиях вокруг нее однозначно подчеркивалось, что Сорбонна рассматривается как начальный этап постепенного процесса. Были использованы такие формулировки, как «участие в работе» (Декларация), «рассмотрение возможных шагов, требующих обсуждения в рабочих группах» (Вице-президент французской конференции президентов университетов), «постепенный», «последовательный» процесс (г-н Аллегре и многие другие). Кроме названных, имеются еще два аспекта Сорбоннской Декларации, которые, несмотря на свою важность, не привлекли достаточного внимания.

**4. Проблема, вызванная необходимостью сохранить
(или, по мнению многих, восстановить)
конкурентоспособность высшего образования Европы
на международных рынках производства
и распространения знаний**

Этот важный аспект присутствует в Декларации, однако более серьезное внимание он получил во время дискуссий. В сочетании с трудами Сорбоннского семинара, Декларация может интерпретироваться как призыв к обеспечению международной конкурентоспособности. Оценены убытки в связи с потерей позиций на международных рынках образования. К моменту принятия Декларации Великобритания начала серьезную работу по продвижению своего высшего образования на мировом рынке. Боязнь уменьшения привлекательности высшего образования заставила Германию принять меры по обеспечению его совместимости с другими системами высшего образования. Французское министерство готово объявить о создании нового ведомства по привлечению во Францию платных студентов из неевропейских и нефранкофонских регионов.

Большинство докладчиков говорили о том, что Европа уступает в соперничестве с США и для преодоления этой тенденции требуется более «удобочитаемая» и совместимая система квалификаций.

Такие толкования Сорбоннской Декларации, которые не учитывают решающего значения будущей роли Европы на мировом рынке для студентов, преподавателей и исследователей, являются очень недальновидными и абсолютно неверными. Забота о конкурентоспособности служит хорошим стимулом к действиям и свидетельством того, что политики осознают всю серьезность сложившегося положения.

5. Аспект, связанный с рынком труда

Сорбоннская Декларация затрагивает «квалификации» (приобретенные знания и навыки, применяемые на рынке труда), а не академические квалификации. Некоторые аспекты проблемы рынка труда вполне ясны (например, касающиеся трудоустройства выпускников или их мобильности в европейском пространстве). Другие же в тексте Декларации не упоминаются, хотя могут иметь такое же значение для занятости в Европе. Миссия университетов мирового уровня как питомников инновационного бизнеса, необходимость иметь бывших выпускников на ключевых постах за рубежом, роль образовательного сектора в ориентированной на экспорт промышленности некоторых стран – все эти вопросы затрагивались министрами во время дискуссий.

Таким образом, Сорбоннская Декларация касается не только академического признания или совместимости как таковых: развернувшаяся дискуссия тесно связана с появлением европейского и действительно международного рынка труда.

**Заключение: чем является и чем не является
Сорбоннская Декларация?**

Это призыв к поэтапному созданию более понятной структуры для основных уровней квалификаций, а не попытка ограничить культурное или образовательное многообразие.

Сорбоннская Декларация базируется на сотрудничестве между университетами и правительствами при определенном участии студентов и финансовых кругов.

Она имеет дело с квалификациями, а не с академическими званиями как таковыми.

Она пропагандирует введение и признание взаимосвязанных додипломного и базового циклов, но даже не упоминает структуру степеней «3-5-8», названную в докладе г-на Аттали. Министры, подписавшие Декларацию, не подписывали призыв к введению стандартизированной «модели» 3-5-8.

Декларация не является первым этапом процесса, а скорее, критически оценивает преобразования, которые были инициированы или предложены в национальных докладах, подготовленных за прошедший год.

Это призыв к Европе занять достойное место на мировом рынке знаний и образования.

Это открытая для всех инициатива, успех которой может быть обеспечен поддержкой гораздо большего, чем четыре, числа стран.

Настоящий документ подготовлен в рамках совместного проекта «Тенденции в учебных структурах высшего образования Европы», осуществляемого Конфедерацией конференций ректоров Евросоюза и CRE – Ассоциации европейских университетов. Документ отражает точку зрения автора.

2.2. СВЕДЕНИЯ О СТРУКТУРАХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ. Часть II.

*Кирстен Йетте
Копенгаген,
7 июня 1999*

Настоящее исследование базируется, главным образом, на сведениях письменных источников, таких как «Справочник о системах высшего образования и квалификациях в странах ЕС и ЕЭ», на информации с веб-страницы Eurymise, а также на тех данных, которые получены из самих стран, от национальных конференций ректоров, центров NARIK и из других источников весной 1999 года. Однако ответственность за изложение и интерпретацию сведений полностью лежит на авторе. К сожалению, при сжатом представлении особенностей национальных систем высшего образования, допускающем сравнения, неизбежны определенные обобщения и упрощения. Автор выражает надежду, что возможные замечания, исправления и дополнительные сведения будут способствовать подготовке улучшенной версии документа.

1. Введение

В исследовании в сжатом и концентрированном виде представлены некоторые основные тенденции в системах высшего образования стран ЕС и ЕЭС, приводятся примеры существующих институциональных структур, а также национальных структур квалификаций. Даются сведения для дискуссии по проблемам мобильности, прозрачности и конвертируемости в таких важных аспектах, как кредитные системы и системы признания, контроль качества, плата за обучение, а также по таким практическим вопросам, как организационная структура учебного года, возможности международного обучения и профориентации. Исследование показывает не только разнообразие существующих систем, во многом обусловленное национальными традициями конкретных стран, но и не-

которые основные общие тенденции. Кроме того, главные усилия направлены на то, чтобы, с одной стороны, сохранить национальное своеобразие конкретных образовательных систем, а с другой, стимулировать международное сотрудничество, мобильность студентов и возможность их трудоустройства в Европе и за рубежом, а также международную конкурентоспособность европейских учреждений высшего образования.

Даже обширная информация обо всем многообразии событий может дать лишь мимолетный взгляд на то, что сейчас происходит в высшем образовании Европы. Необходимо отметить, что любое сравнение систем высшего образования и выявление общих тенденций можно рассматривать лишь как упрощенное обобщение. Поэтому исчерпывающие сведения следует искать в более подробных описаниях и материалах сравнительного анализа, в публикациях о различных системах образования; специальная ссылка сделана на документ Еврокомиссии «Справочник о системах высшего образования и квалификациях в странах ЕС и ЕЭС» и на публикации Eurymice (см. ссылки).

2. Национальные структуры учреждений высшего образования и квалификаций

2.1. Многообразие высших учебных заведений

Рассматривая институциональные структуры систем высшего образования в мире, можно сделать вывод об их исключительном многообразии. Тем не менее, преобладают две основные тенденции:

1. *Унитарная* или единая, комплексная система, где высшее образование осуществляется, в основном, в университетах или институтах университетского типа, которые предлагают как неспециализированные академические степени, так и более профессионально ориентированные программы разной продолжительности и уровня.

2. *бинарная* или дуальная система с *традиционным университетским сектором*, в той или иной мере основанная на университетской концепции Гумбольдта, и отдельным *неуниверситетским сектором высшего образования*.

Шаги в направлении комплексной университетской системы, а также развитие сильного неуниверситетского высшего образования вызвали к жизни более широкое определение концепции университета, определения университета как института с интенсивным взаимодействием и координацией между преподаванием и обучением, с полным прохождением программы обучения, предусматривающего значительную степень самостоятельной работы.

В *унитарной системе* предлагаемые программы обучения часто более разнообразны по уровню, характеру, академической и теоретической ориентации, чем в традиционных университетах бинарной системы. Многие программы являются в достаточной степени профессионально ориентированными и предусматривают практические занятия. До настоящего времени эта система является основной в таких странах, как США и Великобритании, и в ряде других стран, принявших аналогичные системы высшего образования, например, в Швеции. Элементы унитарной системы можно также найти в некоторых странах с другими традициями образования, например, в Испании и Италии.

В *бинарных системах* некоторых стран до последнего времени закреплялось четкое различие между университетами, предлагающими программы теоретического и исследовательского характера, и неуниверситетскими высшими учебными заведениями, которые предлагают профессионально ориентированные программы высокого уровня. Во многих странах, однако, различия становятся менее очевидными вследствие развития академической составляющей в неуниверситетском секторе, в том числе в последипломной сфере и в области прикладных наук, с одной стороны, и расширяющегося участия университетов в профессиональной ориентированной деятельности, с другой стороны.

Основные цели создания профессионально ориентированных высших учебных заведений параллельно университетскому сектору в большинстве стран одни и те же:

- предложить более профессионально ориентированные и профессионально/экономически адекватные типы образования для удовлетворения потребностей рынка труда;
- увеличить прием в высшие учебные заведения без значительного роста государственных затрат на высшее образование;
- удовлетворить потребности нетрадиционных групп студентов с помощью инновационных подходов;
- реализовать ориентированные, в основном, на обучение программы с некоторыми элементами прикладных исследований;
- модернизировать существующую систему профессионально-технического послесреднего образования.

Германия одной из первых уже в 70-е годы ввела у себя самостоятельный сектор высшего образования с собственными задачами и целями, существующий параллельно с университетским, – *Fachhochschulen*. Этому примеру последовали Австрия, Бельгия, Финляндия и Нидерланды.

В Великобритании бинарная система существовала до 1991 года, когда от нее частично отказались и политехнические вузы получили статус университетов. Этот процесс был обусловлен различными явлениями в обществе и в обоих секторах, сделавшие различия между университетами и политехниками менее существенными.

Существующие тенденции показывают, что большинство стран (Австрия, Бельгия (фламандская и французская общины), Финляндия, Германия и Ирландия), которые имеют или развивают четкую бинарную систему, хотят сохранить ее, опираясь на конкретные качества и характеристики каждого сектора и обеспечивая большую гибкость, связь и взаимодействие между секторами. В некоторых других странах наблюдается тенденция к еще более тесному взаимодействию и интеграции двух секторов (Норвегия).

В докладе ОЕСД по пересмотру и переоценке высшего (tertiary) образования сделаны аналогичные наблюдения о растущем многообразии систем европейского высшего образования. В том же докладе сказано, что не так важно, унитарная или бинарная система в стране. Важно, чтобы обучающимся были предоставлены многообразные учебные структуры, направления и програм-

мы, взаимосвязанные в такой степени, которая обеспечивала бы простое перемещение между ними. Кроме того, в докладе рекомендуется укрепить системы передачи кредитов, а также улучшить четкость описания (articulation) программ и высших учебных заведений. Последнее особенно важно для объективной оценки степени, независимо от того, где она присвоена: в университете или в неуниверситетском вузе. Одним из серьезных препятствий к признанию сегодня является тот факт, что и на национальном, и на международном уровне для неуниверситетских степеней часто возникают проблемы с признанием либо с получением кредитных баллов в том случае, если признание осуществляется относительно университетской степени.

В Приложении I и в таблицах 1 и 2 подробно представлены современные структуры высшего образования в странах ЕС/ЕЭС и некоторые главные тенденции.

2.2. Неофициальное и/или международное/транснациональное высшее образование

Еще одним примером многообразия является развитие неофициальных, частных или международных высших учебных заведений и/или квалификаций, в том числе структуры франчайзинга и корпоративных провайдеров.

Различные типы и формы частных и международных квалификаций возникают и развиваются, и недостаток информации об официальном статусе вуза или квалификации в стране «происхождения» часто затрудняет признание или определение их места в контексте национальных квалификаций. При обсуждении общей структуры квалификаций представляется важным обратить внимание на эти типы квалификаций. Существует, по-видимому, тенденция автоматически подвергать сомнению качество неофициальной/транснациональной квалификации из-за некоторых не очень серьезных вузов. Это создает сложности, поэтому очень важно провести разграничение и установить механизмы контроля качества.

Имеется не очень много данных о числе и типах неофициального образования в разных странах, поскольку по своей природе это образование не принадлежит национальной системе и, значит, не зарегистрировано таким же образом, как национальные квалификации. Европейские страны имеют сильно различающиеся законы, которые регламентируют процедуры учреждения и признания таких вузов. Тем не менее, можно отметить ряд национальных и международных инициатив, связанных с данным явлением и направленных на введение каких-либо международных норм и положений или контроля качества.

В 1998 году Университет социальных и политических наук Пантейон (Греция) провел исследование по проблеме неофициального образования в Европе. В отчете отмечается значительный рост в странах Евросоюза, и особенно в странах Южной Европы, предложений по образованию третьей ступени (высшего), часто в отсутствие адекватных механизмов регулирования, прозрачности в обеспечении и контроле качества, а также при отсутствии критериев соответствия присваиваемых званий и званий официальной системы образования страны.

В рамках Совета Европы и ЮНЕСКО/СЕРЕС были созданы две рабочие группы по исследованию различных аспектов транснациональных квалификаций. Одной из групп подготовлены рекомендации по международным квалификациям (international access qualifications). Вторая группа занимается вопросами качества и оценивания в неофициальном и транснациональном образовании. Ее задача – выработать руководящие принципы признания квалификаций, присуждаемых вузами этого типа.

В Великобритании, которая является одним из основных поставщиков транснациональных квалификаций в Европе, высшие учебные заведения и Агентство по контролю качества договорились о правилах добросовестной деятельности и о процедурах контроля качества.

2.3. Национальные структуры и рамки квалификаций высшего образования

Параллельно росту многообразия структур учебных заведений высшего образования происходит диверсификация типов степеней и квалификаций, предлагаемых различными образовательными учреждениями.

Постепенно размывается традиционное различие между «континентальной европейской» структурой степеней с продолжительным, академическим интегрированным университетским обучением (одноуровневая система) и «англо-американской» структурой степеней, часто основанной на модульной (двухуровневой) системе, с краткосрочными первыми степенями и многочисленными возможностями последипломного образования.

В университетском секторе имеется импульс – совершенно очевидно, данный политиками – к введению университетских квалификаций и краткосрочным и средним циклом обучения (первая степень/уровень бакалавра).

В некоторых странах краткосрочные типы степеней были введены или вводятся в национальную структуру степеней (Дания, Финляндия, Италия, Португалия). В других странах система введена или вводится параллельно традиционной структуре степеней (Германия, Нидерланды).

В неуниверситетском секторе происходит процесс изменений предлагаемых квалификаций. Вводится много додипломных программ, отвечающих новым потребностям рынка труда в конкретных профессиональных областях. Одновременно разрабатывается множество последипломных курсов, являющихся либо частью обычных программ, либо программами, которые предназначены для повторной образовательной деятельности. Эти курсы могут завершиться присуждением национальных или объединенных и двойных степеней. Неуниверситетские вузы, которые не имеют права предлагать магистерские программы, могут вступать в сотрудничество с зарубежными вузами, наделенными этим правом,

получая, таким образом, возможность предлагать своим студентам международные магистерские программы.

До настоящего времени высшие учебные заведения неунiversитетского типа, по-видимому, не предлагают докторские степени сами по себе, однако это не препятствует поступлению неунiversитетских соискателей на докторскую программу. В некоторых странах неунiversитетские соискатели могут получить доступ к докторской (PhD) программе в университете либо напрямую (Норвегия и Нидерланды), либо после некоторого промежуточного (bridging) курса (Австрия, Германия). В Норвегии несколько неунiversитетских институтов стремятся получить право осуществлять научно исследовательскую подготовку и присваивать докторские степени.

В целом, происходящая диверсификация рассматривается как ценное достояние высшего образования и в национальном и в международном контексте. Платой же за появившееся многообразие является отсутствие прозрачности квалификаций вследствие увеличения числа различных уровней и вариантов содержания этих квалификаций. Таким образом, рост многообразия вызывает необходимость в других инструментах, обеспечивающих лучшее понимание квалификаций и получение сведений о них, например, кредитные системы типа ECTS, Приложение к диплому (см. разд. 4).

В Приложении I и Таблице 2 приводятся примеры структур степеней и основных квалификаций стран ЕС/ЕЭС в зависимости от продолжительности обучения и типов вузов и филиалов вузов (университет/не университет). Следует отметить, что ни срок получения квалификации, ни тип вуза/филиала вуза мало говорят об уровне квалификации, ее содержании и результатах обучения. Названия степеней также серьезно различаются и часто сами по себе не дают явного указания на тип и характер конкретной квалификации. Поэтому необходимо ввести их в национальную структуру квалификаций. В идеале квалификации должны сравниваться не по продолжительности обучения, а по результатам обучения, принятым стандартам и приобретенным компетенциям.

3. Требования при приеме и поступлении

В общем и целом, *доступ* к высшему образованию (*доступ* в смысле обладания общим правом на получение высшего образования) во всех странах требует завершения 12 или 13-летнего обучения в школе. В ряде стран существует небольшое различие в сроках получения среднего образования, обеспечивающих доступ к университетским и неуниверситетским программам (Германия, Нидерланды). Кроме того, имеется значительная разница в требованиях для приема на программу обучения (получения места в учебном заведении). В некоторых странах (Австрия, Бельгия, Франция, Германия) претенденты с полным средним образованием имеют свободный доступ к большинству университетских программ. В других странах прием производится на конкурсной основе в зависимости, например, от сочетания предметов, вынесенных на выпускные экзамены за курс средней школы, или от уровня изучаемых предметов и полученных оценок. По-прежнему в ряде стран прием студентов производится по итогам национальных (Греция) или вузовских (Финляндия) вступительных экзаменов. В большинстве стран вступительные требования варьируются между разными типами институтов и разными институтами, например, во Франции *Grand Ecoles* очень селективны, в то время как университетские программы доступны практически без ограничений. Прием в ИУТ также ограничен. В ряде стран и для конкретных областей знаний требуются специальные вступительные экзамены.

В некоторых странах для приема *взрослых* абитуриентов на полную программу обучения существуют специальные процедуры, все остальные поступают без ограничений.

Страны имеют различные процедуры приема иностранных студентов. Однако нормы Евросоюза по этому вопросу однозначны: граждане стран Евросоюза должны приниматься на тех же условиях, что и граждане своей страны.

Еще одним важным международным инструментом, принятым большинством европейских стран, является Лиссабонская Конвенция 1997 года по признанию квалификаций высшего образования. В конвенции устанавливается, что ее участники взаимно

признают квалификации, обеспечивающие доступ к высшему образованию на родине, если только не возникают существенные различия во вступительных требованиях между странами.

Подробные сведения о правилах приема в высшие учебные заведения приведены в таблице 3.

4. Поддержка качества и процедуры аккредитации и признания

Процедуры признания высших учебных заведений и степеней значительно варьируются между странами. Во всех странах высшие учебные заведения автономны, однако степень государственного контроля и регулирования вузов в разных странах различна. Это также относится к национальным стандартам для разных квалификаций и степеням, которые присваиваются высшими учебными заведениями. На одном конце спектра находятся, к примеру, Великобритания и Фландрия, которые не имеют национальных нормативов, касающихся содержания учебных программ; на другом конце этого спектра – Испания, где около трети предметов для каждой степени предписываются государством. Между этими крайними точками находятся страны, где каждая степень может быть определена некоторыми общими стандартами и/или предметными областями, требования которых должны удовлетворяться.

Очень либеральный подход к регулированию программ на соискание степеней может рассматриваться как ценное достижение, поскольку допускает многообразие и вариативность на институциональном и национальном уровне. Однако, с другой стороны, такие различия могут создавать неопределенность в отношении содержания и стандартов конкретной квалификации, даже в том случае, когда она сопровождается официальной бумагой с признаваемым званием, например, бакалавра.

Имеет место общеевропейская тенденция предоставлять высшим учебным заведениям все больше институциональной автономии и вопросах, связанных с организацией обучения и содержанием программ. По всей видимости, государственный контроль пере-

ходит от регулирования входных факторов к ориентированному на продукт контролю, который базируется на различных типах процедур контроля качества и на других механизмах. Так, например, в ряде стран финансирование частично зависит от числа успевающих студентов, а не от числа принятых. В других странах результаты оценки качества играют непосредственную роль в распределении государственного финансирования (Великобритания).

В то же самое время рост многообразия вузов и квалификаций и усиление международной конкуренции, в том числе в области высшего образования, вызывает на уровне отдельного вуза потребность в улучшении информированности и совершенствовании документации по качеству и стандартам в данном вузе и по его квалификациям. Это делается в интересах, во-первых, работодателей, правительств и широкой общественности, во-вторых, студентов, переезжающих для учебы или работы из одной страны в другую и делающих выбор в пользу той или иной программы, и, наконец, для обеспечения международной конкурентоспособности.

Эти тенденции привели к созданию различных механизмов и структур внешнего контроля качества. В дополнение к механизмам контроля качества, которые уже используются или вводятся на институциональном уровне, все больше стран основывают организации или агентства по внешней оценке или по внешнему контролю качества. В исследовании, подготовленном Датским центром по контролю качества и оцениванию в высшем образовании и французским *Comité National d'Evaluation* в 1998 году, отмечается, что процедуры оценивания были введены на национальном уровне в 11 странах-членах Евросоюза. Уровень и рамки процедур оценивания в разных странах различны. В ряде стран процедуры оценивания охватывают одновременно как университеты, так и неуниверситетский сектор, в других же странах подобные процедуры свои для каждого сектора. Три страны находятся в процессе введения некоторых процедур и, по материалам отчета, только франко-говорящая часть Бельгии, Греция и Люксембург не ввели у себя систематических национальных процедур оценивания.

В странах, где национальные стандарты квалификаций пока отсутствуют, например, в Великобритании, национальная структура квалификаций находится в стадии обсуждения. В Dearing Report рекомендуется, чтобы высшие учебные заведения и Агентство по контролю качества совместными усилиями разработали национальную структуру квалификаций, в которой все присваиваемые в высшем образовании звания будут иметь согласующуюся терминологию. Академическое сообщество должно разработать контрольные стандарты для достижений, ожидаемых для званий разного уровня.

Страны, имеющие хорошо развитую структуру контроля стандартов и признания своих традиционных национальных степеней, выражают определенную озабоченность в отношении стандартов международных степеней (бакалавр/магистр), присуждаемых собственными вузами этих стран, как, например, в Норвегии и Германии.

Норвежские университеты с 1991 года обладают правом присваивать магистерские степени наряду с национальными степенями. В 1999 году такое право получили государственные колледжи. Новые программы должны получить одобрение Министерства образования. От университетских магистерских программ требуется, чтобы они были на английском языке, являлись частью принятой вузом стратегии интернационализации и в качестве вступительного требования предусматривали квалификацию уровня бакалавра. В прошлом году Совет университетов Норвегии подготовил доклад, в котором отмечено, что из-за отсутствия национального регламентирования содержания и организации магистерского курса появились различные квалификации, многие из которых с трудом вписываются в национальную структуру степеней. Совет университетов рекомендует, чтобы национальные стандарты и национальное координирование устанавливались как в отношении качества, так и в отношении количества

В Германии возможность присваивать степени бакалавра и магистра была введена Университетским актом 1998 года. Было также решено ввести систему аккредитации для бакалаврских и

магистерских программ и создать аккредитационный совет, тесно связанный с Конференцией ректоров высших школ Германии (Hochschulrektorenkonferenz). Цель этого – обеспечить общие стандарты для данных программ, которые пока не регулируются теми же процедурами признания, что традиционные национальные степени.

5. Международные системы передачи кредитов и признания

Таблица 4 показывает, что национальные или вузовские кредитные системы используются во многих странах, а система ECTS служит в качестве инструмента международной передачи кредитов, сама по себе или параллельно национальной системе. Следует, однако, отметить, что в реализации кредитных систем имеются существенные различия. Не все страны пользуются национальными кредитными системами (Австрия, Дания, Германия, Греция). Там, где есть кредитные системы, они довольно свободно используются для передачи кредитов с одной программы обучения на другую либо из одного вуза в другой. Кредитные системы могут также служить как хорошо развитая система накопления кредитов (в Шотландии, Швеции и во многих высших учебных заведениях Великобритании).

Большие различия существуют в том, что касается признания предшествующего образования и освобождения от занятий при переводе из одного вуза в другой. В некоторых странах проблему представляет перевод кредитов при переходе с неуниверситетской программы на университетскую. Именно так обстоит дело в Дании и Греции, и аргументация университетов этих стран следующая: по содержанию, методологии и порядку прохождения университетские программы отличаются от неуниверситетских. В феврале 1999 года Министр образования Дании предложил ввести национальную кредитную систему и рекомендовал процедуры, облегчающие переход из одного сектора образования в другой, например, с помощью промежуточных (bridging) курсов. Промежуточные курсы уже существуют в некоторых странах, например, во французской общине Бель-

гии (*Passerelles*) и во Фландрии (для обладателей инженерной степени Hogeschool, переходящих на обучение инженерным специальностям в университет).

Система ECTS серьезно облегчает международную передачу кредитов, и можно ожидать дальнейшего роста масштабов ее использования. Однако некоторые серьезные проблемы остаются нерешенными, например, различия между системами, состоящими из модулей, и системами, организованными по принципу интегрированного обучения и непрерывного прохождения последовательных обязательных курсов, продолжающихся более одного семестра.

Другим инструментом обеспечения прозрачности и международного признания выпускных квалификаций является *Приложение к диплому*. Назначение приложения – дать исчерпывающие независимые сведения с целью улучшения международной прозрачности и объективного академического и профессионального признания квалификаций. Приложение к диплому должно давать описание природы, уровня, контекста и статуса пройденного обучения, желательно в виде сведений о достигнутых результатах. Оно должно быть свободно от субъективных оценок, заявлений об эквивалентности, но должно предоставлять объективную информацию, позволяющую тем, кого это касается, выносить собственные суждения.

Третьим важным инструментом международного академического признания и мобильности являются национальные информационные центры, организованные в рамках Евросоюза (NARIC) и Совета Европы/ЮНЕСКО (ENIC). Эти центры могут предоставлять официальную информацию о системах высшего образования, о статусе вузов и занятий и о процедурах признания. В обязанность некоторых центров входит оценка документов об образовании или признании зарубежных квалификаций.

И, наконец, внимания заслуживает *Лиссабонская конвенция по признанию квалификаций высшего образования* (1997), которая установила новые правовые рамки и обязательства для государств и высших учебных заведений, обеспечивающие справедливое академическое признание и прозрачность квалификаций.

6. Структура учебного года

Структура учебного года часто обусловлена национальными, социальными и культурными традициями. Исследования показали, что эти различия могут создавать определенные препятствия к мобильности студентов. В 1993 году бывший Комитет по связям (ныне Конфедерация) исследовал структуры учебного года для выявления возможностей ее гармонизации. Исследование показало большое разнообразие в сроках начала учебного года, в организации занятий по семестрам, триместрам и даже более мелким модулям. В большинстве стран учебный год начинается в первые две недели октября, а в странах Скандинавии и Нидерландах – намного раньше. В Италии учебный год в некоторых вузах начинается в первых числах ноября. Сроки экзаменов и каникул также различны. Комитет по связям признал, что введение общей системы затрудняется существующими различиями, и ограничился рекомендациями в отношении начала учебного года: первый семестр должен начинаться не позднее второй недели октября, а второй – не раньше первого февраля.

7. Системы оплаты обучения

Системы оплаты обучения различаются, и это может иметь значение для дальнейшего развития европейского пространства высшего образования, поскольку с финансовой точки зрения более привлекательными для некоторых студентов будут страны с бесплатным образованием, а не страны с высокой платой за обучение. Такая плата не является проблемой для студентов, обучающихся по обмену, поскольку обмены студентов, как правило, предусматривают соглашение об освобождении от оплаты. У обычных же студентов, которые желают пройти полный курс обучения в другой стране, необходимость платить может вызвать затруднения. В настоящее время с постоянных студентов не взимается плата в десяти странах: в Австрии, Германии, Греции, Ирландии, Люксембурге и в странах Скандина-

вии. Самая высокая плата за обучения, очевидно, в Нидерландах и в Великобритании. Тем не менее, в случае необходимости плата за обучение в этих странах может быть либо снижена, либо полностью или частично компенсирована (см. табл. 6).

8. Системы финансовой поддержки студентов

Исследование систем финансовой поддержки образования в Восточной Европе, выполненное Deutsches Studentwerk в 1997 году, выявило серьезные различия между национальными системами поддержки студентов, а также между критериями приемлемости и надежности. Анализ показал, что проводить сравнение разных систем довольно сложно, поскольку необходимо анализировать существующие системы субсидий и/или ссуд, а также их связь с системами уравнивания семейных расходов и с налоговыми системами. Если сравнивать только фактический размер прямых субсидий студентам, то самый высокий уровень поддержки обеспечивается в Скандинавских странах, в Австрии, Германии и Нидерландах. Во всех странах финансовая поддержка – это проверка нуждаемости с учетом собственных доходов студентов, а в некоторых странах также с учетом доходов родителей, по крайней мере, до определенного возраста детей.

С точки зрения обязанности родителей по содержанию детей все страны можно разделить на две группы: 1) Страны, где родители не имеют установленной законом обязанности по содержанию детей на период их обучения в высшей школе (Скандинавские страны, Ирландия, Нидерланды, Испания и Великобритания). Финансовая помощь студентам в этих странах весьма значительна, однако в некоторых странах (Ирландия, Нидерланды, Испания и Великобритания) полностью или частично зависит от доходов родителей. 2) Страны, в которых законом установлены обязанности по содержанию детей на период получения образования, в том числе, высшего (Австрия, Бельгия, Франция, Германия, Италия). В этих странах родителям, у которых дети обучаются в высших учебных заведениях, государство предоставляет финансовые льготы, например, в виде по-

собий на детей и/или скидок с налогов. В дополнение к финансовым льготам для родителей, студенты имеют возможность обращаться за пособиями для нуждающихся и/или за займами.

Значительные различия выявлены при сравнении возможностей получения пособий для обучения за рубежом. В Таблице 6 кратко описываются возможности получения **государственной** финансовой помощи (не со стороны Евросоюза) для обучения за рубежом как в течение некоторого периода, так и по полной программе на соискание степени. Предпринимаются шаги по расширению возможностей использования национальных пособий для обучения за рубежом. Скандинавские страны, Австрия, Греция и Нидерланды ввели или вводят у себя системы помощи студентам, проходящим за рубежом полный курс на соискание степеней. Во Фландрии существуют возможности получения государственной помощи для обучения по программам, которые предлагаются признанными высшими учебными заведениями Нидерландов и по программам, которые отсутствуют во фламандских вузах. Подобные возможности не всегда существуют в тех странах, где финансовая помощь частично определяется помощью родителям или помощью студентам в виде, например, полного пансиона.

9. Системы международной профориентации студентов

Студенты, а также университеты и организации работодателей придают все большее значение возможностям трудоустройства в Европе для студентов высших учебных заведений. Разрабатываются национальные и международные системы профессиональной ориентации, в которых серьезный акцент делается на возможности и условия международной карьеры. Созданная по инициативе Евросоюза (1993 год) система EURES (**EUR**opean **E**mployment **S**ervices – Европейская служба трудоустройства) в настоящее время является, очевидно, наиболее развитой. EURES – это сеть, которая объединяет Государственные службы трудоустройства, а также региональные, национальные и международные организации, зани-

мающиеся вопросами трудоустройства. Основная задача этой системы – обеспечить доступ к информации и консультирование по вакансиям, условиям труда и жизни в разных странах. Движущей силой системы являются евроконсультанты. Базируясь в службах трудоустройства стран ЕС/ЕЭС, они дают информацию, советы и консультации работодателям и потенциальным работникам, проявляющим интерес к международному рынку труда. В рамках экспериментального проекта исследовались возможности расширения системы евроконсультантов на университеты. К сожалению, такие возможности изысканы не были, и проект завершился.

ПРОФИЛИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ СТРАН

1. ВВЕДЕНИЕ

В Таблицах 1 и 2 в сжатом виде представлен обзор существующих структур систем высшего образования и квалификаций. К сожалению, в кратких обзорах можно показать лишь общие тенденции, но нельзя продемонстрировать все детали, версии и исключения. Поэтому таблицы следует читать с определенной долей осторожности и рассматривать их как некоторое упрощенное обобщение имеющихся структур степеней. Следует также отметить, что обзор по годам не может показать различия в содержании, уровне и результатах обучения для разных квалификаций, а может только дать структурное представление об имеющихся возможностях. Более подробные сведения можно получить из краткого описания структур высшего образования разных стран и некоторых вероятных событий.

Используемые термины:

Унитарная система высшего образования: Система высшего образования с одним главным типом высших учебных заведений, охватывающим все типы учебных программ, которые дают право на получение ряда квалификаций разного уровня, например, дипломированные специалисты, додипломные и последипломные степени. Некоторые из этих квалификаций могут быть ориентированы на исследования, другие являются более профессионально ориентированными или имеют довольно общий академический характер. **Бинарная система высшего образования:** Бинарная или дуальная система состоит из двух различных типов высших учебных заведений. Тип А представляет собой классическое университетское образование, соединяющее в себе обучение и исследовательскую работу. Тип В – это более профессионально ориентированное высшее образование с прикладным исследовательским профилем (или без него).

Одноуровневая структура степеней: Это система степеней, которая состоит только из одного интегрированного цикла высшего образования с правом на степень, дающую право на поступление в докторантуру. Одноуровневые структуры степеней существуют как в унитарной, так и в бинарной системе высшего образования.

Двухуровневая структура степеней: Это структура степеней, которая состоит, как минимум, из двух этапов высшего образования. Каждый этап завершается присуждением звания, которое может использоваться для профессиональной карьеры или для дальнейшего обучения. Второй этап обеспечивает, во всяком случае, доступ к докторантуре. Такая структура существует и в унитарной, и в бинарной системе высшего образования.

Одноуровневая докторская структура: Структура докторской степени с одним уровнем докторских степеней (международный уровень степени Доктор философии – PhD).

Двухуровневая докторская структура: Структура докторской степени с двумя разными уровнями докторских степеней (международный уровень степени PhD и высшая докторантура). Доступ ко второму уровню докторантуры не всегда обусловлен наличием первого.

2. КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ О СТРАНАХ

АВСТРИЯ: В настоящее время высшее образование в Австрии соответствует модели *бинарная одноуровневая система* для обучения до уровня докторантуры. Новая неуниверситетская система *Fachhochschule* появилась в 1994 году, когда были введены десять новых программ *Fachhochschule (Fachhochschul – Studiengänge)*. К весне 1999 года существовало уже 50 таких программ. До настоящего времени ни один частный университет в Австрии не получил признания, однако с принятием нового закона ситуация должна измениться.

Университетский сектор: Первая выпускная степень в австрийских университетах – это *Magister* (магистр) или *Diplom-Ingenieur* (дипломированный инженер), которая обычно присваивается после четырех-пяти лет обучения, но часто значительно позже. Обучение подразделяется на две (три) последовательные фазы, каждая из которых завершается экзаменом (*Diplomprüfung*). Вторая фаза предусматривает также написание диссертации (*Diplomarbeit*). Программа докторантуры требует по крайней мере двух лет обучения, написания и защиты диссертации (Dissertation) и сдачи итогового экзамена (*Rigorosum*). Квалификация *Habilitation*, т.е. право преподавания некоторой научной дисциплины, является не академической степенью, а дополнительной академической квалификацией. Для получения этой квалификации необходимо пройти специальную процедуру, требования которой превосходят требования для получения обычной докторской степени.

Некоторые университеты предлагают *MAS (Master of Advanced Studies – Магистр продвинутого уровня)* или *MBA (Master of Business Administration – Магистр делового администрирования)* на базе курсов с обучением на немец-

ком и/или английском языке. Эти программы имеют последипломный уровень и ориентированы на профессиональную квалификацию. С 1997 года обсуждается введение степени уровня бакалавра в официальную структуру степеней. Цель этого – интернационализировать, т.е. сделать австрийские степени более совместимыми с системами степеней других стран и облегчить мобильность. Готовится новый закон, дающий право университетам вводить двухуровневую систему степеней.

Fachhochschule: Минимальная продолжительность программы Fachhochschule, включая практику на предприятиях и подготовку выпускной работы, составляет четыре года. Присваиваемые звания совпадают с университетскими квалификациями, но требуют добавления «FH» к названию. Выпускники FH могут продолжить обучение по программе докторантуры в университете, при условии сдачи дополнительных экзаменов в течение двух дополнительных семестров.

БЕЛЬГИЯ (французская община): Высшее образование до докторского уровня построено по *бинарной, в основном, одноуровневой модели*. Докторантура: одноуровневая модель.

Университетский сектор: Первая промежуточная университетская степень – *Candidat(e)* присваиваемая после двух (в некоторых областях – трех) лет обучения. Программа обучения включает ряд предметов общего характера в выбранной предметной области. Степень *Candidat(e)* является необходимым условием поступления на второй цикл. Продолжительность второго цикла обучения два, три или четыре года. В зависимости от программы, после завершения второго цикла студенты получают академическую степень *Licencié, Pharmacien, Ingénieur, Maître* (по компьютерной науке, экономическим наукам и прикладным экономическим наукам), *Docteur en Médecine et Docteur en Médecine Vétérinaire*. Программы обучения на втором цикле имеют более специализированный характер, чем на первом. Большинство курсов предусматривает написание диссертации. Программы последипломного обучения включают, например, годовую программу *Diplome d'Etudes Approfondies (DEA)* и *Diplome d'Etudes Spécialisées (DES)*. Для поступления в докторантуру не требуется прохождения специальной программы подготовки, однако декрет 1994 года предоставляет университетам право организовывать подготовительный курс продолжительностью не менее года – DEA. Некоторые факультеты готовят такие программы. Докторская степень формально присваивается после написания диссертации и ее публичной защиты, что обычно требует не менее четырех лет самостоятельных занятий и исследований.

Hautes Ecoles: Неуниверситетские квалификации подразделяются на следующие типы: а) краткосрочные, состоящие из одного цикла, программы продолжительностью 3–4 года (например, *Gradué*), и б) длительные программы, состоя-

щие из двух циклов, обычно продолжительностью 2 года каждый (*Licencié, Ingénieur*). Согласно закону, неуниверситетское обучение большой продолжительности называется также *обучением университетского уровня*. При определенных условиях завершившие долгосрочные неуниверситетские программы обучения могут поступить на докторские программы в университетах. Имеется еще одна возможность последиplomного обучения (максимальной продолжительностью два года) на базе *Hautes Ecoles – Diplome d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)*, предусматривающий выполнение прикладных исследований.

БЕЛЬГИЯ (фламандская община): Высшее образование до докторского уровня построено по *бинарной, в основном, одноуровневой модели*, но с промежуточной степенью после двух лет обучения. Докторантура: одноуровневая модель.

Университетский сектор: Первая *промежуточная* университетская степень – *Kandidaat*, присваиваемая после двух (в ряде областей – трех) лет обучения, либо в некоторых случаях *Baccalaureus*. Программа обучения включает ряд вводных курсов в выбранной предметной области, методологические предметы и многое другое. Наиболее распространенная выпускная университетская степень – *Licenciaat*, требующая 2–3 лет обучения после степени *Kandidaat*. Цель этих программ – подготовить к самостоятельному занятию наукой или использованию научных знаний. Большинство программ включает диссертационную работу. Другие выпускные степени присваиваются по инженерным наукам, стоматологии, фармации, ветеринарии и медицине.

Третий цикл обучения включает докторскую программу, которая предусматривает подготовку и публичную защиту диссертации. Обучение может быть организовано как без фиксированной программы, так и по более структурированной научно-исследовательской программе. Для допуска к публичной защите докторской диссертации некоторые университеты требуют участия в дополнительных докторских занятиях. В конце обучения выдается свидетельство.

Hogescholen: Неуниверситетские квалификации предлагаются в *hogescholen*. Эти квалификации делятся на два типа: а) краткосрочные, состоящие из одного цикла, программы продолжительностью 3 года (например, *Gegradueerde в...*), которые дают студентам специальные профессиональные навыки, например, в промышленности, коммерции, сельском хозяйстве, здравоохранении и социальной работе, б) Программы, состоящие из двух циклов, обычно продолжительностью два года каждый. После первого цикла присваивается звание *Licenciaat в ...* Обучение охватывает примерно те же сектора, что и высшее образование, предусматривающее один цикл. Программы включают лекции, практические занятия и прикладные исследования.

ГЕРМАНИЯ: Высшее образование до докторского уровня соответствует *бинарной одноуровневой структуре* и одноуровневой модели на уровне докто-

рантуры. **Университетский сектор:** Университетскими степенями являются *Diplom, Magister или Staatsexamen*. Они требуют от 4 до 6 лет обучения, включая 6-12 месяцев на подготовку диссертации. Программа подготовки дипломированного специалиста (*Diplom*) сконцентрирована на широком круге основных предметов в конкретной профессиональной области. Магистерский курс сосредоточен на двух или трех предметах, главным образом, в области гуманитарных наук. *Staatsexamen* (государственный экзамен) относится к сфере регламентируемых профессий. До недавнего времени докторские степени присваивались, в основном, после выполнения самостоятельного научного исследования под руководством преподавателя и защиты диссертации. Время, отводимое для получения данной степени, составляет от двух до четырех лет. Организация докторских курсов в аспирантуре является альтернативой, которая получает все большее распространение. (В 1998 году было создано около 300 аспирантур – *Graduiertenkollegien*). Один университет в качестве эксперимента ввел программу на соискание степени PhD. Как правило, *habilitation* (последокторская преподавательская квалификация) необходима для получения звания и должности профессора. *Habilitation* служит свидетельством преподавательской квалификации кандидата, но не является академической степенью как таковой. В ряде земель (*Länders*) наличие *habilitation* дает научно-исследовательскому персоналу право на добавление слова «*Habilitation*» к докторскому званию (например, *Dr. Med. Habil.*). В течение двух или трех лет обсуждается необходимость *Habilitation* для получения звания и должности профессора.

Fachhochschulen (университеты прикладных наук) предлагают, главным образом, профессионально ориентированное обучение в области инженерии, экономики, социальных профессий, администрирования и дизайна. Стандартный срок обучения составляет четыре года, включая один или два семестра практики, а также дипломную работу (*Diplom*), время выполнения которой 3–6 месяцев. Студенты получают звание дипломированного специалиста – *Diplom* (FH). При выполнении определенных требований и после сдачи дополнительных экзаменов выпускники *Fachhochschulen* могут поступить в докторантуру. Имеется ряд магистерских программ и программ бакалавриата, предлагаемых в Германии иностранными высшими учебными заведениями. Официальные нормы и положения для подобных структур пока не до конца разработаны. Поправки к Закону об университетах предусматривают введение первой и второй степени, дающих право на степень бакалавра (3–4 года обучения) и затем на степень магистра (1–2 года обучения). Этим же законом вводится система аккредитации в университетах и *Fachhochschulen*. Эти степени могут предлагаться наряду с вышеописанными традиционными степенями. Некоторые высшие учебные заведения уже работают по бакалаврским и магистерским програм-

мам (в настоящее время более 190). Широкомасштабное введение таких программ пока только планируется.

ДАНИЯ: Высшее образование в Дании до докторского уровня построено по *бинарной двухуровневой модели*. Докторские степени имеют два уровня.

Университетский сектор: На университетском уровне структура степеней основана на модели 3+2+3. Первая степень в большинстве академических областей – степень *Bachelor* (3–3, 5 года), вторая степень – *Candidatus(a)* после двух с половиной лет дальнейшего обучения. Программы в области медицины, фармации и ветеринарии не соответствуют данной структуре, поскольку предусматривают интегрированное обучение продолжительностью от пяти до шести с половиной лет. Степень PhD (Доктор философии) присуждается имеющим степень *Candidatus* после трех лет учебно-исследовательской работы. Уже на уровне бакалавриата обучение сосредоточивается на одном или двух предметах и предметных областях. Эта специализация продолжается и на уровне *Candidatus*. Программ *Candidatus* включает подготовку диссертации, на что отводится от 6 месяцев до одного года.

Наряду с обычными национальными квалификациями многие университеты предлагают магистерские программы и степени – с обучением как на датском, так и на английском языках. Некоторые из этих программ регламентируются постановлением Министерства образования, другие осуществляются в рамках автономии вузов. Отдельные высшие учебные заведения предлагают совместные или двойные степени сотрудничестве с зарубежными вузами. Для получения степени *PhD* необходимо подготовить диссертацию. Работа над диссертацией занимает три года и включает курсовую работу, научные исследования и преподавательскую работу. Организуется все больше научно-исследовательских школ. Степень доктора – это высшая ученая степень, которая присваивается зрелым исследователям после выполнения ими серьезного самостоятельного и оригинального исследования и защиты диссертации.

Неуниверситетский сектор в Дании весьма разнообразен и включает множество небольших вузов, предлагающих лишь одну или несколько программ обучения, которые ориентированы на одну профессиональную область, такую, например, как педагогика, социальная работа, сестринское дело и т.д. Продолжительность обучения 2–4 года, по завершении которого выпускники получают Диплом в конкретной профессиональной области и профессиональное звание «медсестра», «физиотерапевт».

Неуниверситетские высшие учебные заведения не имеют права присваивать датские степени бакалавра, однако некоторые из них сотрудничают с иностранными вузами и предлагают иностранные степени бакалавра или магистра. В некоторых высших учебных заведениях имеются различные последипломные курсы.

Правительством выдвигались предложения по расширению сотрудничества между университетским и неуниверситетским секторами, а также по изменению структуры высших учебных заведений, особенно в неуниверситетском секторе, например, путем слияния некоторых небольших вузов. Еще одно предложение правительства касается введения профессиональной степени бакалавра на неуниверситетском уровне.

ИСПАНИЯ: Высшее образование до докторского уровня базируется, *главным образом, на унитарной одноуровневой системе*. Имеется один уровень докторантуры. Реформы университетской системы 70–80-х годов интегрировали в университеты многие неуниверситетские курсы и, отвечая на растущие потребности, способствовали созданию новых университетов. Высшее образование вне университетов ограничено искусством и музыкой. Университеты подразделяются на *Escuelas Universitarias (ES)*, *Escuelas Tecnicas Superiores (EST)* и *Facultades (F)*. Имеется два типа первых степеней: *Diplorado*, *Ingeniero* или *Arquitecto Técnicos*, которые обычно присваиваются после двух или трех лет обучения в выбранной профессиональной области. *Licenciatura* присваивается после прохождения программы, которая состоит из двух циклов и требует четырех-пяти лет обучения. Первый цикл не является выпускным; он представляет собой базовый общеобразовательный модуль, предусматривающий изучение основных предметов. Только *facultades* университета имеют право присваивать степени *Licenciatura*. Для испанских университетов характерны интенсивные программы обучения и большое число обязательных предметов. Примерно треть этих предметов определяется правительством, и они одинаковы для всех университетов. Недавние реформы расширяют выбор и усиливают роль самостоятельной работы студентов. Системы *Pasarela* дают возможность после первого цикла обучения перейти на второй цикл по другой дисциплине. Университеты могут организовать обучение вне официально регламентированной системы – это так называемые *titulos propios*. Эти степени не имеют официального статуса. Для получения степени *Doctorado* требуется от трех до четырех лет обучения в докторантуре.

ГРЕЦИЯ: Высшее образование до докторского уровня соответствует *бинарной одноуровневой* модели. Докторантура имеет один уровень.

Университетский сектор: После четырех-пяти лет обучения присваивается *Diploma* (инженерные науки и архитектура) или *Ptychio*. Программа состоит из ряда обязательных и элективных предметов. На некоторых отделениях требуется итоговый диссертационный проект. В 1997–98 учебном году был инициирован проект по введению 30 факультативных программ обучения. Эти программы характеризуются большей гибкостью и допускают возможность посещения индивидуальных курсов или комбинации курсов. Программы разработаны с учетом постоянно изменяющихся потребностей рынка труда. Диплом

Metaptychiakon Spoudon Exidikefsisis – это последипломная промежуточная специализация с продолжительностью обучения минимум 1–2 года, включая исследовательскую работу и подготовку диссертации. Наличие этой специализации является обязательным при поступлении в докторантуру по некоторым предметным областям. *Didaktoriko* является докторской степенью, для получения которой необходимо пройти трехлетний курс обучения, выполнить исследование и публично защитить диссертацию.

Technologika Ekpaideftika Idrymata (TEI) – неуниверситетские высшие учебные заведения также присваивают квалификации *Ptychio* после обучения сроком 3, 5–4 года в конкретных профессионально-ориентированных областях. Возможности перехода с неуниверситетского курса на университетский с накопленными кредитами весьма ограничены. Совместно с иностранными вузами TEI может организовывать последипломные программы, ориентированные на магистерские степени.

ФРАНЦИЯ: Высшее образование до докторского уровня, в основном, соответствует *бинарной двухуровневой* системе. Однако система высшего образования характеризуется сосуществованием многочисленных типов высших учебных заведений с собственными вступительными требованиями и предлагаемыми степенями.

Университетский сектор состоит из традиционных университетов, включающих различные более специализированные факультеты, например, *Universitaires de Technologie (IUT)*, *Institus Universitaires Professionalisés (IUP)* и другие.

Система степеней в университетах включает первую промежуточную степень, *GEUG*, требующую двух лет обучения, первую итоговую степень, *Licence*, после дополнительного года учебы и *Maitrise* после еще одного. *DESS* – это годовичная последипломная специализация на базе *Maitrise*. *DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies)* – годовичная программа на базе *Maitrise*, которая считается исходной точкой для докторской исследовательской работы. Программа включает научно-исследовательскую деятельность, письменный итоговый экзамен и публичную защиту краткой диссертации. Развивается система аспирантур. Степени в *IUT* включают двухгодичную итоговую степень, *DUT* (Университетский диплом по техническим и прикладным наукам). В отличие от университетов прием в *IUT* происходит на основе отбора. Министерство образования предложило ввести *профессиональную степень Licence с трехлетним обучением*, которая позволяла бы студентам выпускаться из университета после трех лет обучения и искать работу на промежуточном уровне. На третьем году обучения на соискание профессиональной степени *Licence* студенты долж-

ны получить обязательное распределение. Министерство также предлагает *квалификацию магистерского уровня (Mastaire)* после двух дополнительных лет обучения. Новые степени не вытесняют существующую систему степеней, а используются наряду с ней.

Другие типы высших учебных заведений: Существуют различные другие типы высших учебных заведений, такие, как *grands écoles* менеджмента и инженерные вузы. Прием в эти учебные заведения производится на конкурсной основе. Эти вузы предлагают специфические типы квалификаций. Большинство *grands écoles* являются государственными, однако имеются и частные учебные заведения этого типа, признанные государством.

Неуниверситетский сектор включает, среди прочих, *Sections de Techniciens Supérieur*, предлагающие двухлетние программы подготовки повышенного уровня в области техники. Эти программы дают право на получение *BTS/Brevet de Technicien Supérieur*. Неуниверситетский сектор включает также различные высшие учебные заведения здравоохранения.

ФИНЛЯНДИЯ: Высшее образование соответствует *бинарной (дуальной) модели*.

Университетский сектор: В 1994–96 гг. была принята *двухуровневая структура степеней* по большинству университетских дисциплин. Цель этого – позволить студентам получить первую степень *Kandidaatti* после трех лет обучения, а степень *Maisteri* после двух лет дополнительной учебы. Предполагается, что не менее 75 процентов получивших степень *Kandidaatti* продолжат обучение по программе *Maisteri*. Реформа степеней направлена на создание совместимой на международном уровне структуры степеней, которая дает возможность организации междисциплинарного и межинституционального обучения. Реформа обусловила большую гибкость в выборе предметов и областей обучения. В медицине, стоматологии и ветеринарии для получения степеней требуется завершить шестилетнее обучение с полным учебным днем (очное). Присваиваемая степень называется *Lisensiaatti*. Докторские звания присваиваются либо в виде промежуточной докторской степени (в некоторых предметных областях) после двух лет обучения, либо в виде итоговой докторской степени после 3–4 лет обучения и защиты диссертации. В настоящее время докторские курсы по большей части предлагаются в аспирантурах.

Ammattikorkeakoulu (политехнические вузы): Неуниверситетский сектор в Финляндии был серьезно реформирован в 1990-е годы. Так называемые *Ammattikorkeakoulu* появились в результате преобразования или слияния специальных высших учебных заведений, которые ранее предлагали профессиональное высшее образование. Создание новых мультидисциплинарных вузов преследовало цель повысить стандарты образования, сделать техническое образование более

привлекательным и обеспечить его международную совместимость. Программы на соискание степеней имеют продолжительность 3–4 года и могут иметь разные направления специализации.

ИТАЛИЯ: Высшее образование организовано в основном по бинарной одноуровневой модели с достаточно большим и развитым университетским сектором, что в некоторой степени напоминает, например, структуру образования Испании.

Университетский сектор: Университетские степени имеют три уровня в зависимости от срока обучения, дающего право на получение итоговой степени. Краткосрочные программы дают право на получение степени *Diploma Universitario(DU)* по разным профессиям, таким, например, как квалифицированные техники. Программа обучения включает теоретическую и практическую подготовку. Степень с более продолжительным обучением (от четырех до шести лет) – *Corsi di Laurea* – ориентирована на высокий академический уровень, в том числе и для научных исследований. Программа предусматривает подготовку диссертационной работы, на что отводится от 6 месяцев до двух лет. Обладатели степени *Laurea* имеют право на звание *Dottore/Dottoressa*.

Для поступления на третий уровень обучения – на докторский курс – необходимо иметь степень *Laurea* или аналогичную ей. Имеется два типа третьего уровня обучения: специализация (*Scuola de Specializzazione*) и более общая программа на соискание докторской степени (*Dottorato di Ricerca*). Звание присваивается после выполнения научного исследования и защиты диссертации.

Университеты могут также предлагать программы, ориентированные на получение степени магистра. Однако хотя эти программы и приспособлены к контексту и потребностям высшего образования Италии, они считаются неофициальными образовательными возможностями и полученные степени не имеют юридической силы.

Неуниверситетское образование, согласно итальянской терминологии, включает все виды художественного образования, а также ряд программ профессионального образования и подготовки, например, региональные программы и программы высшего технического образования и подготовки. Третья категория, физкультура и спорт, из неуниверситетского преобразуется в образование университетского уровня.

В рамках нового закона об университетах готовится реформа всей структуры университетского образования и программ обучения. Была предложена следующая структура степеней: первая степень (три года обучения), вторая степень (еще два года обучения), третий, докторский, уровень (не менее трех лет). Курсы на соискание степеней в однородных предметных областях должны быть унифицированы. Должны быть также указаны образовательные цели и направления.

ИРЛАНДИЯ: Система высшего образования соответствует бинарной двухуровневой модели с одноуровневой докторантурой. Министр образования и науки сделал стратегические заявления о поддержке бинарной системы, считая чрезвычайно важным для Ирландии иметь высшие учебные заведения, ориентированные на промежуточные степени (sub-degrees).

Университетский сектор: первая степень в университетах – бакалавр или первичная степень, обеспечивающая базовые знания по конкретной дисциплине или предметной области. Продолжительность обучения на соискание первичной степени зависит от факультета. Степень бакалавр гуманитарных наук (Bachelor of Arts-BA) требует трех-четырёх лет обучения. Для получения первичных степеней по медицине и стоматологии необходимо учиться 6 лет. Степень магистра можно получить, выполнив курсовую работу и сдав экзамены либо проведя научное исследование. Возможно также сочетание этих двух методов. Обычный срок обучения – от 1 до 3 лет после получения степени бакалавра. Программа на соискание степени доктора философии (PhD-курс) может следовать сразу же за получением хорошей степени магистра либо за магистерской программой. Обучение, как правило, продолжается 3–4 года и включает курсовую и диссертационную работу.

Технологические институты: Бывшие Региональные технические колледжи были преобразованы в технологические институты. Звания этих институтов обычно присваиваются Национальным советом по образовательным званиям (NCEA – National Council for Educational Awards). Эти звания включают *Национальное свидетельство, Национальный диплом*, а также звания уровня бакалавра, магистра и доктора. Дублинский технологический институт имеет право присваивать степень бакалавра. Другие институты предлагают ступенчатые курсы бакалавриата, которые утверждаются Национальным советом образовательных званий. Ступенчатые звания обычно соответствуют модели: *Национальное свидетельство + Национальный диплом + степень = звание бакалавра* (2 года + 1 год + 1 год). Многие технологические институты получили или ищут уполномоченные органы, обладающие правом присуждения степеней промежуточного уровня. В марте 1999 года был опубликован новый закон, названный Биллем о квалификациях, касающихся присуждения званий в системе дальнейшего и высшего образования. Этот закон должен способствовать повышению качества и облегчить студентам выбор курсов обучения и высших учебных заведений. Закон должен ввести общую Национальную структуру квалификаций для всех неуниверситетских учебных заведений дальнейшего и высшего образования, которая заменит NCEA. Основная задача состоит в соз-

дании рамок для структурного развития высших учебных заведений технологического сектора.

ИСЛАНДИЯ: Структура высшего образования соответствует *бинарной двухуровневой системе*.

Университетский сектор: Высшие учебные заведения университетского уровня предлагают следующие программы продолжительностью 3–4 года, дающие право на получение первой степени: *BA, BS* или *Bed*. Курсы могут быть как чисто академическими, так и более профессионально ориентированными. Для получения всех степеней требуется итоговый проект или диссертационная работа. Исландский университет также присваивает высшие степени, такие как *Kandidatspróf*, являющийся интегрированным курсом обучения сроком 4–6 лет по конкретным дисциплинам, и предлагает магистерские программы продолжительностью 2–3 года на базе *BA/BS*. Кроме того, Исландский университет присуждает докторские звания: степень *PhD* и высшую докторскую степень.

Неуниверситетские курсы предлагаются в ряде различных образовательных учреждений и имеют нормативный срок от двух до четырех лет.

ЛЮКСЕМБУРГ: Система высшего образования в Люксембурге, в основном, включает:

- первый университетский промежуточный курс в *Centre Universitaire de Luxembourg*;
- неуниверситетские курсы продолжительностью 2–3 года в неуниверситетских высших учебных заведениях разного профиля, например, технологических, коммерческих, педагогических;
- последипломное образование в *Institut Universitaire International de Luxembourg*, а также последипломные курсы для преподавателей средних школ.

ЛИХТЕНШТЕЙН: Высшее образование в Лихтенштейне предлагается единственным признанным государством частным вузом университетского типа (*International Akademie für Philosophie*) и в *Fachhochschule (Fachhochschule Lichtenstein)*.

IAP предлагает трехступенчатые программы на соискание степеней по философии, состоящие из двухгодичного *baccalaureate*, двухгодичной магистерской программы, включающей диссертационную работу, и докторской программы минимальной продолжительностью три года.

Программы *Fachhochschule* включают четырехгодичные программы по архитектуре, инженерии и информатике, а также ряд полугодовых последипломных программ.

НИДЕРЛАНДЫ: Высшее образование до докторского уровня, предлагаемое в университетах и *hogescholen*, соответствует *бинарной одноуровневой модели*. Докторантура также соответствует одноуровневой модели.

Университетский сектор: Первой университетской степенью является степень *Doctooral*, которой сопутствует звание *Doctorandus*, *Meester* или *Ingenieurs*.

Степень обычно присваивается после четырех или пяти лет обучения по программе *doctoraal*. Программы по медицине, ветеринарии, фармации и некоторые другие имеют большую продолжительность. Первый год обучения включает ряд курсов, обязательных для выбранной предметной области, и заканчивается экзаменом *Propedeuse*. Программы сочетают в себе обучение и научные исследования и требуют написания диссертации (*Scriptie*) объемом не менее 60 страниц. Университеты предлагают также послеуниверситетские квалификации, например, годичную программу подготовки преподавателей для средних учебных заведений повышенного уровня и НВО. Все университеты предлагают четырехгодичную научно-исследовательскую программу, дающую право на докторское звание (Dr.) С 1998 года университеты могут присваивать звание *Kandidaats* после трех лет очного обучения. Это звание можно рассматривать в качестве первой степени, на базе которой можно получить *Doctoraal* после 1–2 лет дальнейшей учебы. Информация о количестве программ такого типа пока отсутствует. Первые выпускники со званием *Kandidaats* ожидаются в 2001–2002 гг.

Hogescholen (университеты высшего образования) предлагают профессионально ориентированные программы (НВО) во всех областях и присваивают звание *Ingenieur* или *Baccalaureus (bc)* после 4 лет обучения. Теоретически для поступления в Hogescholen необходимо проучиться на один год меньше, чем для поступления в университет.

В соответствии с Законом о высшем образовании и научных исследованиях выпускники НВО могут поступить на научно-исследовательский курс, дающий право на получение степени PhD.

Многие вузы Голландии, как университеты, так и *hogescholen*, предлагают международные степени, главным образом, степени магистров. Этому нет юридических препятствий, поскольку в Нидерландах звание магистр не является защищенным. Начиная с 1996 года, независимый Аттестационный совет Голландии утверждает магистерские программы, предлагаемые в *hogescholen*. Многие вузы сотрудничают с университетами Британии и предлагают магистерские степени, признанные в Британии. Выпускники с *Doctorandus* могут использовать звание *Магистр*, а выпускники *hogescholen* – звание *Бакалавр*.

Согласно четырехлетнему плану Министерства образования (НООР2000) с интернационализацией образования связаны следующие вопросы: большая гиб-

кость, структура степеней (бакалавр/магистр), Сорбоннская декларация, плата за обучение и контроль качества.

НОРВЕГИЯ: Высшее образование соответствует *бинарной двухуровневой модели* до докторского уровня и *одноуровневой модели докторантуры*. Нынешняя структура появилась в результате объединения в 1994 году 98 общедоступных колледжей в 26 *statslige høyskoler* (государственные колледжи) и принятия в январе 1998 года единого закона, регулирующего деятельность университетов и колледжей. Различия между университетским и неуниверситетским секторами не столь очевидны, как в других странах с бинарной системой. Например, – государственные колледжи имеют формальное право присваивать докторские степени исходя из индивидуального признания Министерства образования:

- некоторые степени, присваиваемые университетами и колледжами, одинаковы, например, степень *Cand. Mag.* Государственным колледжам также может быть дано право присваивать высшие степени;
- перенос кредитов из неуниверситетского сектора в университетский происходит достаточно легко.

Университетский сектор: Первой университетской степенью является степень *Cand. Mag.*, которая обычно присваивается после четырех лет обучения (трех с половиной в области математики и естествознания). Обучение, как правило, сконцентрировано на двух-трех предметах, включая, как минимум, три семестра профилирующей дисциплины. Программа начинается степенью *Philosophicum* с полугодовым обучением. Вторая степень – это степень *Candidatus* обычно после двух лет дальнейшей учебы по одной из дисциплин *Cand. Mag.* Для получения степени необходимо написать диссертацию по результатам самостоятельного научного исследования, на которое обычно отводится один год. Профессиональные университетские степени по медицине, фармации, психологии, теологии и юриспруденции требуют от шести до семи лет непрерывного обучения. Университетские колледжи обычно предлагают специальные профессиональные программы продолжительностью 4–6 лет по архитектуре, ветеринарии, агрономии, деловому администрированию, музыке, физкультуре и спорту. Для получения докторской степени имеется два пути. Первый путь – это полностью независимая программа без какого-либо специального учебного плана, но требующая написания и публичной защиты диссертации (степень *Dr. Philos.*). Вторым – более структурированный научно-исследовательский курс продолжительностью 3–4 года, также включающий написание и публичную защиту диссертации (*Dr. Art.*, *Dr. Scient.* и т.д.). Обе докторские степени имеют один и тот же академический уровень.

Параллельно официальной системе степеней университеты Норвегии последние десять лет предлагают магистерские курсы на английском языке. Недавно государственные колледжи получили право создавать магистерские программы на норвежском или английском языке. Была образована государственная ко-

миссия, которая должна проанализировать различные аспекты высшего образования, включая систему степеней, и предложить возможные изменения. Со стороны Министерства образования имеется определенный интерес к приведению существующей системы в соответствие с англо-американской моделью.

Statslige Højskoler: (Государственные колледжи). Большинство более коротких неуниверситетских курсов состоит из цельного периода обучения и ориентировано на конкретную профессию: кандидаты получают *диплом с профессиональным званием*. Большинство этих программ имеют продолжительность 3–4 года. Можно также обучаться по программам, которые соответствуют университетским программам, например, по математике, гуманитарным, общественным, естественным наукам, на соискание степени *Cand. Mag.* Для получения степени *Cand. Mag.* в государственных колледжах не требуется наличия *Philosophicum Højskolerkandidaat* (срок обучения 2–3 года) – это низшая академическая квалификация, которую нельзя получить в университетах.

ПОРТУГАЛИЯ: Высшее образование соответствует *бинарной двухуровневой модели* до докторского уровня и одноуровневой модели докторантуры. Некоторые университеты начинают осуществлять интеграцию неуниверситетских типов высших учебных заведений и квалификаций.

Университетский сектор: В настоящий момент наиболее распространенная первая степень в университетах присваивается после учебы продолжительностью от четырех до шести лет. *Licenciatura* обеспечивает доступ к последипломным программам, а при некоторых условиях – к докторской. Курс на соискание степени *Mestrado* обычно продолжается два года и кроме выполнения курсовой работы, требует написания и публичной защиты диссертации. Соискатели степени *Doutor*, имеющие степень *Mestrado* по той же специализации, освобождаются от всех экзаменов, кроме подготовки и защиты диссертации. В 1997 году университеты получили право предлагать трехгодичные курсы на соискание степени *Bacharelato*, поэтому все больше двухуровневых программ *Licenciatura*, как университетских, так и неуниверситетских, признается Министерством образования. Не имеется никаких специализированных курсов на соискание степени *Doutor*, однако для ее получения необходимо сдать ряд экзаменов, а также подготовить и защитить диссертацию.

Instituto Politécnico: Неуниверситетские высшие учебные заведения в форме политехников появились уже в 1973 году. Программы имеют профессиональную направленность. Они предлагаются в специальных школах по таким предметным областям, как бизнес, инженерия, туризм, медсестринское дело, педагогика, парамедицина. Курсы обучения часто ориентированы на профессиональные потребности региона, где они предлагаются. Степень *Bacharelato* присваивается после курса обучения обычно продолжительностью три года.

Политехнические высшие учебные заведения могут также присваивать степень *Licenciatura*.

ШВЕЦИЯ: Высшее образование до докторского уровня соответствует *унитарной двухуровневой модели*. Имеется два различных уровня докторской степени. Высшее образование организовано на модульной кредитной основе, что позволяет студентам реализовывать процесс получения степени или другой квалификации, выбирая независимые модули. Соответствующая степень присваивается после того, как соискатель наберет необходимое число кредитов в требуемых сочетаниях и сдаст экзамены по каждому модулю. Для получения степени требуется сдать, как правило, несколько итоговых экзаменов. Продолжительность обучения выражается не в годах, а в кредитных единицах.

Общие академические степени. Имеется три типа первых итоговых степеней. *Högskoleexamen* требует минимум двух лет очного обучения. Для *Kandidaexamen* необходимо, как минимум, три года очной учебы и, по крайней мере, полтора года обучения по основной дисциплине, включая диссертационную работу, которая эквивалентна 10 шведским кредитным единицам (одна единица – одна неделя). *Kandidaexamen* может быть как академической, так и профессионально ориентированной степенью. Для *Magisterexamen* требуется четыре года очного обучения, в том числе два года учебы по основной дисциплине и диссертационная работа, продолжительностью полгода с полным рабочим днем (20 кредитных единиц).

Профессиональные степени (медицина, педагогика, инженерия и др.) имеют несколько другую структуру. Предлагается более 50 профессиональных степеней с продолжительностью обучения от четырех до пяти с половиной лет.

Докторские программы включают *Licenciataexamen* в некоторых областях (срок обучения два года) и *Doctorexamen* во всех академических областях (срок обучения 4 года). Основные составляющие докторской программы – курсовая работа, а также написание и публичная защита диссертации. Вступительным требованием является наличие *Kandidaexamen* или эквивалентной квалификации. В программу обучения на соискание *Doctorexamen* может быть засчитано до одного года обучения по программе *Magisterexamen*.

Высшие учебные заведения предлагают все больше магистерских программ на английском языке и для шведских, и для иностранных студентов. Одни из этих курсов являются переводом обычных университетских курсов, другие же представляют собой специально разработанные программы.

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ: Высшее образование до докторского уровня соответствует *унитарной двухуровневой модели*. Имеется несколько программ докторского уровня, причем преобладающей является программа на соискание степени *PhD*. В 1992 году политехнические учебные заведения были интегрированы в университетскую структуру и получили статус университетов и право присуждения степеней. Продолжительность обучения в университетах официальными

нормами не регламентируется и, таким образом, номенклатура и структура квалификаций в разных университетах могут различаться. Существуют также некоторые различия между университетами Англии, Шотландии и Уэльса. Согласно номенклатуре Великобритании, квалификации делятся на две основные категории: додипломные и последипломные квалификации.

Додипломный уровень включает квалификации промежуточной степени (sub-degrees) и все квалификации первой степени, независимо от продолжительности программы обучения.

Квалификации промежуточной степени включают *Национальный диплом о высшем образовании* (два года) и *Национальное свидетельство о высшем образовании* (один год).

Степень *бакалавра* присваивается по завершении программы обучения сроком три или четыре года (срок обучения на соискание степени бакалавра в медицине и ветеринарии составляет пять лет). В зависимости от требований программы и успеваемости студентов степени бакалавра классифицируются как обычная без отличия, с отличием третьего класса, с отличием второго класса (две категории), с отличием первого класса. В настоящее время система классификации степеней обсуждается.

Все больше курсов предлагается на модульной основе и на основе накопления кредитов.

Ряд квалификаций додипломного уровня, по которым обучаются студенты, имеющие степень бакалавра и желающие изменить специализацию, дает право на получение степени магистра.

Последипломный уровень включает разнообразные магистерские программы, курсовые и исследовательские программы, обычно продолжительностью 1–2 года, ряд последипломных свидетельств, а также докторские программы на соискание *степени доктора философии (PhD)*.

Растет количество додипломных степеней, предлагаемых в колледжах дальнейшего образования (FE-колледжи). Часть или весь курс обучения проходит в колледже, причем юридическую силу этому курсу придает университет. Подобная система способствует значительному росту приема, поскольку колледжи дальнейшего образования являются местными институтами. Многие колледжи предлагают Национальные дипломы о высшем образовании (HND) и Национальные свидетельства о высшем образовании (HNC). Растет число профессиональных квалификаций на базе высшего образования.

Одной из рекомендаций Dearing Report: (1997 год) было создание национальной структуры квалификаций высшего образования. Агентство по контролю качества представило на обсуждение документ по национальной структуре квалификаций и по системе обеспечения стандартов званий.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ЕВРОПЫ:
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД**
Приложение 1

В последние годы серьезно активизировалась международная деятельность университетов и колледжей Великобритании, и особенно деятельность, направленная на развитие программ обучения, предлагаемых в сотрудничестве с зарубежными вузами. Стандарты и качество этих программ вызвали определенные сомнения, в связи с чем были приняты специальные меры, гарантирующие, что программы, предлагаемые Великобританией за рубежом, отвечает тем же стандартам, что и программы обучения в самой Великобритании.

Таблица 1

*Системы высшего образования и структуры степеней
(описание унитарной/бинарной
и одноуровневой систем см. в Прил. 1)*

Страна	Система ВО		Структура степеней в университете		Структура докторских степеней	
	унитарная	бинарная	одноуровневая	двухуровневая	одноуровневая	двухуровневая
Австрия		X		X	X(c)	
Бельгия (фр.)		X	X(d)		X	
Бельгия (фл.)		X	X(d)		X	
Германия		X	X(e)		X(c)	
Дания		X		X		X
Финляндия		X		X	X(b)	
Франция		X		X	X(b)(c)	
Испания	X			X	X	
Греция		X		X	X(b)	
Италия		X(a)		X	X	
Ирландия		X		X	X	
Исландия		X		X		X
Лихтенштейн		X		X	X	
Люксембург		X	Не применяется	Не применяется		
Нидерланды		X(a)		X	X	
Норвегия		X		X	X	
Португалия		X		X	X	
Швеция	X			X	X(b)	
Великобритания	X			X	X	

- a) Система высшего образования, в основном, бинарная, но неуниверситетский сектор не очень велик
- b) Предлагаются промежуточная исследовательская степень. В Финляндии и Швеции эта степень является возможной альтернативой для получения низшей докторской степени; она не является необходимым условием для продолжения обучения в докторантуре. Во Франции и Греции «промежуточная» степень требуется для поступления в докторантуру.
- c) Кроме получения докторской степени существует возможность получения квалификации Habilitation.
- d) Структура степеней в Бельгии (фламандская община) может характеризоваться как одноуровневая и двухуровневая.

Большинство университетских степеней состоит из двух циклов и после первого цикла (продолжительностью 2–3 года) присваивается звание *Candidat/Kandidaat*. Это

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ:
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД**
Приложение 1

звание рассматривается как некоторая промежуточная степень, поскольку она имеет академическое значение, но не имеет гражданско-правовых последствий.

- e) Вводится степень бакалавра в качестве первой степени и степень магистра – в качестве второй.
- f) Вводится первая степень Kandidaat с трехмесячной программой обучения.

Таблица 2

Квалификация высшего образования в странах ЕЭС*)

Страна/ Тип вуза	Квалификация высшего образования до степени PhD/докторантуры в зависимости от срока обучения					PhD и степени докторского уровня	
	1-2 года+	3 года+	4 года+	5 лет+	6-7 лет+(e)	Промежу- точные сте- пени	PhD/ докторские степени
1	2	3	4	5	6	7	8
Австрия <i>Университет</i>			Магистр/ Magistra	Ма- гистр/Magistr a Diplom- ingenieur / в	Профессио- нально ориен- тированные квалификации (напр., в меди- цине)		Доктор
<i>Fachhohs- chulen</i>			Магистр/ magistra (FH) Diplom- Ingenieur / в (FH)				
Бельгия (фр.) <i>Университет</i>	Candidat (a)	Candidat	Licencié	Licencié или профессио- нально ори- ент. звания, напр., pharmacien, ingenieur DEA/DESS	Профессио- нально ориен- тированные звания, напр., Docteur en Médecine, Docteur en Médecine Vétérinaire		Docteur

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Hautes Ecoles</i>	Candidat (a)	Професс. ориентиров. звания, напр. Gradué / в	Licencie или профессионально ориент. звания, напр., ingénieur	Licencie или профессионально ориент. звания, напр., architecte, DESS			
Бельгия (фл.) <i>Университет</i>	Kandidaat (a) Baccalaureus (a)	Kandidaat (a)	Licentiaat	Licentiaat или профессионально ориент. звания, напр., стоматолог, фармацевт	Профессионально ориентированные звания (медицина и ветеринария)	Свидетельство об окончании докторантуры	Доктор
<i>Hogeschole</i>	Kandidaat (a)	Професс. ориентиров. звания, напр., Gegradueerde в ...	Licentiaat	Licentiaat или профессионально ориентир. звания, напр., Meester (изобр. искусство, архитектура) или инженер-строитель			
Германия <i>Университет</i>		Бакалавр (b)	Diplom Magister Artium Staatsexamen Бакалавр (b) Магистр (b)	Diplom Magister Artium Staatsexamen Магистр (b)	Staatsexamen		Doktor

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Fachhochschule n		Бакалавр (b)	Diplom (FH) (b) Бакалавр (b) Магистр (b)	Diplom (FH) (b) Магистр (b)			
Дания <i>Университет</i>		Бакалавр		Candidatus (a)	Candidatus (a) (Медицина)		PhD(h)
<i>Неуниверситет- ские вузы</i>	Професс. ориентиров. квалиф., напр., эконо- мист- рыночник	Професс. ори- ентиров. ква- лиф. напр., се- стринское де- ло	Профессио- нально ориен- тированные квалификации, напр., учитель				
Испания <i>Унитарная университет- ская система</i>		Diplomado	Diplomado Licenciatura	Licenciatura или профес- сионально ориентирован. звание, напр., в инженерии или в архи- тектуре	Licenciatura (в медицине)		Doctorado
Греция <i>Университет</i>			Diploma Ptychio	Diploma Ptychio	Diploma/Ptychio (в медицине)	Metaptychia kon Spoudon Exidikefsis	Didaktoriko
<i>Technologika Ekpaidefika Idrymata (TEL)</i>		Diploma Ptychio	Diploma Ptychio				

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Франция <i>Университет</i>	DEUG DEUST DUT	Licence Licence- professional (f)	Mîtrise	DESS Ttitre d'ingénieur Magistrère Mastaire (f) DEA	Профессио- нально ори- ентированные квалификации (напр., в меди- цине, стомато- логии, архитек- туре) DRT		
<i>Grandes écoles</i> <i>др. учреждения</i> <i>высшего</i> <i>образования d)</i>			Diplômé des Ecoles de Management	Titre d'ingénieur diplômé			
<i>Неуниверситет-</i> <i>ские вузы</i>	BTS						
Финляндия <i>Университет</i>		Kandidaatti		Maisteri	Lisensiaatti (в медицине, сто- матологии, ве- теринарии)	Lisensiaatti	Tohtori
<i>Ammattikorkea</i> <i>koulu</i>		Профессион. ориентиров. квалификац.	Профессио- нально ориен- тированные квалификации				
Италия <i>Университет</i>	Diploma Universitario (DU)	Diploma Universitario (DU)	Diploma di Laurea Звания: Dottore/ Dottoressa	Diploma di Laurea Зва- ния: Dottore/ Dottoressa	Diploma di Laurea (по ме- дицине) Зва- ния: Dot- tore/Dottoressa		Diploma di Ricerca

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Неуниверситетские вузы</i>			Диплом о художественном образовании				
Ирландия <i>Университет</i>		Бакалавр (обычный или с отличием)	Бакалавр (с отличием) Магистр	Бакалавр (по ветеринарии, стоматологии, архитектуре) Магистр	Бакалавр (по медицине)		PhD
<i>Технологические институты</i>	Национальн. Свидетельство	Национальн. диплом Бакалавр	Национальн. диплом Магистр	Магистр			
Исландия <i>Университет</i>		Бакалавр	Бакалавр	Kandidatsprüf			PhD (h)
<i>Неуниверситетские вузы</i>		Профессион. ориентиров. квалификац.	Профессионально ориентированные квалификации	Магистр			
Лихтенштейн <i>Университет</i>	Вассалауреате		Магистр				Доктор
<i>Неуниверситетские вузы</i>			Квалификации по инженерии, архитектуре, информатике				
Люксембург <i>Университет</i>	Годичная промежуточн. квалификация						

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Неуниверситетские вузы</i>		Профессион. ориентиров. квалификац.	Профессионально ориентированные квалификации				
Нидерланды <i>Университет</i>		Kandidaats	Doctoraal Diploma Звания: Doctorandus, Meester, Ingenieur Магистр	Doctoraal Diploma Звания: Doctorandus, Ingenieurs	Профессионально ориентированные квалификации		Доктор
<i>Hogenscholen</i>			Getuigschirift Hoger Beroepsonderwijs с) Звания: Baccalareus, Ingenieur Бакалавр				
Норвегия <i>Университет</i>			Candidatus magisterii	Candidatus/ a	Candidatus/ a (напр., по медицине)		Dr. Philos Доктор
<i>Statslige Høgskoler</i>	Hogskolerkandidaat	Hogskolerkandidaat Профессион. ориентиров. квалификац.	Candidatus Magisterii (госуд. колледжи) Профессионально ориентированные квалификации	Candidatus/ a			

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Португалия <i>Университет</i>		Bacharelato	Licenciatura	Licenciatura Mestrado	Licenciatura (по медицине, сто- матологии, ин- женерии) Mestrado		Doutor
<i>Instituto Politéchnico</i>		Bacharelato	Licenciatura	Licenciatura			
Швеция <i>Унитарная уни- верситетская система</i>	Högskoleexam- en Професси- он. ориенти- рован. квали- фикации	Kandidat Профессио- нально ориен- тиров. квали- фикац.	Magister Про- фессионально ориентирован- ные квалифика- ции	Профессио- нально ориен- тированные квалификации	Профессиональ- но ориентиро- ванные звания		Доктор
Великобритания <i>Унитарная университетская система</i>	Различные универси- тетск. свиде- тельства и дипломы, Нац. Свиде- тельство (HNC), Ди- плом (HND) о высш. образо- вании	Бакалавр (O) Бакалавр (Hon)	Бакалавр (Hon) Магистр (теоре- тический курс)	Бакалавр (ме- дицина, стома- тология и вете- ринария) Ма- гистр (теоретический и научно- исслед. курс)	Различные по- следипломные квалификации профессиональ- ной направлен- ности	Mphil (i)	PhD Dphil (h)

* При изучении данной таблицы следует обратить внимание на дополнительные сведения о странах, приводимые в Приложении 1. В таблице приводятся данные об основных степенях, существующих в разных странах. Следует отметить, что продолжительность обучения, как таковая, ничего не говорит об уровне и содержании квалификаций. В таблице никак не отражаются возможности перехода от одной стадии обучения к другой. Так, например, вступительные требования на уровне докторантуры предусматривают от трех до пяти лет предшествующего высшего образования. В таблице отражены не все имеющиеся степени, особенно на уровне последипломного обучения.

а) Степень рассматривается в качестве промежуточной ступени .

- b) Право вводить программы на соискание степеней бакалавра и магистра дается последним Законом об университетах (1999).
- c) Для поступления необходимо проучиться в средней школе на один год меньше, чем для поступления в университет.
- d) Прием в Grandes Ecoles происходит на конкурсной основе и предусматривает прохождение подготовительного курса и сдачу вступительных экзаменов.
- e) Во всех странах программы на соискание степеней с продолжительностью обучения 6-7 лет включают степени для профессиональных квалификаций в таких областях, как медицина, ветеринария, в некоторых странах фармация и другие. Обычно эти степени не соответствуют той структуре, которая принята для академических степеней. К примеру, первая промежуточная степень достаточно редка.
- f) После принятия Сорбоннской Декларации Министерство образования инициировало введение профессиональной степени Licence (три года обучения) и степени Mastaire (пять лет обучения) трех типов: профессиональная, научно-исследовательская и общая.
- g) Степень Licenciante является факультативной и не является условием получения степени Doktor.
- h) Кроме курса на соискание степени PhD, в Дании и Исландии имеется высшая докторантура, которая предусматривает несколько лет самостоятельной научной работы и защиту диссертации. В Великобритании также имеется несколько видов высшей докторантуры.
- i) Соискатели, которые не имеют последипломной исследовательской квалификации, сначала принимаются на курс на соискание степени Mphil. Если обучение проходит успешно, возможен перевод на курс PhD.

Таблица 3

Прием в высшие учебные заведения

Страна	Прием в высшие учебные заведения (а)	Numerus Clausus / Ограничения при приеме
1	2	3
Австрия	Студенты должны выполнить общие <i>вступительные требования</i> (наличие признанного свидетельства о среднем образовании или его эквивалента) и <i>специальные требования для приема</i> на выбранную программу в зависимости от страны, где было получено среднее образование.	Ограничения при приеме в университет отсутствуют. Прием в Fachhochschulen ограничен, и соискатели должны сдать вступительные экзамены.
Бельгия (ФР.)	Все студенты с признанным свидетельством о среднем образовании имеют право быть принятыми, исключая области со специальными требованиями (напр., сдача вступительного экзамена при поступлении на курс ingenieur civil).	Ограничения при приеме отсутствуют.
Бельгия (фл.)	Все студенты с признанным свидетельством о среднем образовании имеют право быть принятыми, исключая области со специальными требованиями. Должны сдать вступительные экзамены все, кто желает обучаться по специальностям гражданское строительство, архитектура, стоматология, медицина (университетские степени), изобразительное искусство и морские специальности (степени Hogescholen)	Ограничения при приеме отсутствуют.
Германия	Для поступления в университет требуется свидетельство Abitur (12-13 летняя средняя школа) или эквивалентные квалификации. Для поступления в Fachhochschulen требуется Fachhochschulreife (12-летняя средняя школа) или эквивалентные квалификации. Специальные вступительные требования предусмотрены для ряда программ, особенно в академиях музыки и изобразительных искусств.	Ограничения при приеме в университет отсутствуют, кроме некоторых областей. Прием в Fachhochschulen ограничен по некоторым областям.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ:
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 3

1	2	3
Дания	Студенты должны выполнить общие <i>вступительные требования</i> (наличие признанного свидетельства о среднем образовании или его эквивалента) и <i>специальные требования для приема</i> на выбранную программу.	Ограничения при приеме в университет отсутствуют, кроме некоторых областей (медицина, парамедицина) Вузы могут устанавливать ограничения, например, при отсутствии мест.
Испания	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или его эквивалент, а также годичный подготовительный курс (COU) или <i>Bachillerato LOGSE</i> . Для большинства программ предусмотрен вступительный экзамен.	В ряде областей имеются ограничения при приеме.
Греция	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании и сдача экзаменов Panhellenic.	Прием в университет происходит на конкурсной основе с ограничениями во всех областях. Новая реформа "Образование 2000" отменяет экзамены Panhellenic и вводит более гибкую систему приема.
Франция	Общее вступительное требование для университета – признанное свидетельство о среднем образовании. Других требований при приеме обычно не предусмотрено. Вузы других типов имеют свои ограничения при приеме.	В университетах система ограничений не применяется. Вузы других типов (IUT, Grandes Ecoles) имеют конкурсную систему приема.
Финляндия	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или эквивалентные квалификации и сдача вступительного экзамена. Прием обычно происходит на базе оценок вступительного экзамена/школьного свидетельства, а также по итогам вступительных тестов.	Ограничения при приеме имеются в большинстве областей обучения.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 3

1	2	3
Италия	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или эквивалентные квалификации.	Имеются ограничения при приеме на курсы DU и на ограниченное число университетских курсов.
Ирландия	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании. Часто для студентов устанавливаются специальные требования для приема.	Ограничения при приеме отсутствуют, однако университеты могут отбирать студентов в соответствии со своими стандартами приема.
Исландия	Студенты должны выполнить общие <i>вступительные требования</i> (наличие признанного свидетельства о среднем образовании или его эквивалента) и <i>специальные требования для приема</i> на выбранную программу.	Ограничения при приеме имеются в некоторых областях обучения.
Лихтенштейн	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или эквивалентные квалификации.	Сведения отсутствуют.
Люксембург	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или эквивалентные квалификации.	Ограничения при приеме отсутствуют.
Нидерланды	Общее вступительное требование для университетов – признанное свидетельство о среднем образовании (VWO – 13-летняя школа). Общее вступительное требование для Hogescholen – признанное свидетельство о среднем образовании (HAVO- 12-летняя школа). Прием определяется специальными требованиями для выбранной программы.	Ограничения при приеме имеются в некоторых областях обучения.
Норвегия	Студенты должны выполнить общие <i>вступительные требования</i> (наличие признанного свидетельства о среднем образовании или его эквивалента) и <i>специальные требования для приема</i> на выбранную программу.	Ограничения при приеме имеются в большинстве областей обучения.

Продолжение табл. 3

1	2	3
Португалия	Общее вступительное требование – признанное свидетельство о среднем образовании или эквивалентные квалификации.	Ограничения при приеме имеются в большинстве областей обучения. Студентам может быть предложено место, но не обязательно в выбранной области.
Швеция	Студенты должны выполнить общие <i>вступительные требования</i> (наличие признанного свидетельства о среднем образовании или его эквивалента) и <i>специальные требования для приема</i> на выбранную программу.	Ограничения при приеме имеются во всех областях обучения. Вузы могут ограничивать число принимаемых студентов.
Великобритания	Общее вступительное требование – сдача двух и более экзаменов продвинутого уровня или эквивалентные квалификации, включая профессиональные квалификации GNVQ, NUQ и Национальные дипломы ВТЕС. Прием зависит от выполнения ряда общих и специальных требований.	Ограничения при приеме имеются в некоторых областях обучения, вузы могут устанавливать собственные требования.

а) В соответствии с Лиссабонской Конвенцией термины поступление и прием различаются, хотя и взаимно связаны. Они обозначают разные этапы одного и того же процесса, направленного на участие в высшем образовании. Соответствие вступительным требованиям необходимо, но не всегда достаточно для фактического приема на программу обучения (получения места). Сравнивая вступительные требования и требования для приема, нужно иметь представление о структуре среднего образования, которое в некоторых странах базируется на распределении учащихся по разным направлениям с учетом их способностей. Эти различия нашли лишь частичное отражение в таблице.

Таблица 4

Системы передачи кредитов

Страна	Кредитная система
1	2
Австрия	Нет национальной кредитной системы. ECTS используется в некоторых вузах.
Бельгия (фр.)	Нет национальной кредитной системы. ECTS применяется всеми вузами для целей международного сотрудничества и до некоторой степени также для своих студентов.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 4

1	2
Бельгия (фл.)	Применяется национальная система передачи кредитов. Система может также использоваться для накопления кредитов. ECTS используется в некоторых вузах.
Германия	Закон об университетах 1998 г. предусматривает введение системы передачи и накопления кредитов. ECTS уже используется во многих вузах.
Дания	До настоящего времени нет национальной кредитной системы. Тем не менее, многие вузы пользуются собственной кредитной системой или системой ECTS. В докладе Парламенту (февраль 1999) Министр образования рекомендовал введение системы передачи кредитов на базе ECTS.
Испания	Национальная кредитная система на базе контактных часов должна применяться всеми вузами. Ряд вузов используют также ECTS. Две системы совместимы, но с некоторыми ограничениями из-за различий между системой на базе контактных часов и системой на базе учебной нагрузки студентов.
Греция	Нет национальной кредитной системы, но многие вузы применяют ECTS.
Франция	Нет национальной кредитной системы, но многие вузы применяют ECTS.
Финляндия	Применяется национальная система передачи и накопления кредитов. Эта система совместима с ECTS. Многие университеты применяют также систему ECTS.
Италия	До настоящего времени нет национальной кредитной системы, однако многие вузы применяют ECTS для целей международного сотрудничества. Новый закон вводит в высших учебных заведениях кредитную систему ECTS.
Ирландия	В университетском секторе нет единой системы передачи кредитов. В некоторых вузах применяется ECTS. В неуниверситетском секторе курсы структурированы на базе кредитов, что облегчает дальнейшее обучение.
Исландия	Национальная кредитная система, совместимая с ECTS. Большинство вузов используют ECTS в международном сотрудничестве.
Лихтенштейн	Сведения отсутствуют.
Люксембург	Сведения отсутствуют.
Нидерланды	Применяется национальная кредитная система, совместимая с системой ECTS. Многие университеты применяют также систему ECTS.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ:
ПРЕДВОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 4

1	2
Норвегия	Применяется национальная кредитная система, совместимая с системой ECTS. Многие университеты применяют также систему ECTS для целей международного сотрудничества.
Португалия	Нет национальной кредитной системы. ECTS используется в некоторых университетах.
Швеция	Применяется национальная кредитная и накопительная система. ECTS используется многими вузами параллельно с национальной системой.
Великобритания	В Шотландии система SCOTCATS обеспечивает простоту передачи кредитов между вузами. В Англии и Уэльсе пока нет национальной системы передачи кредитов, но большинство вузов пользуется кредитной системой на базе системы баллов CNAА. Имеется ряд соглашений о накоплении и передаче кредитов, которая способствует внедрению CATS в университетах Англии и Уэльса. Ожидается, что предложения по введению национальной системы накопления и передачи кредитов в Англии и Уэльсе будут приняты в исполнение доклада, подготовленного Департаментом образования и занятости - <i>Общая основа для обучения</i> , сентябрь 1998 года. ECTS также используется многими вузами.

Таблица 5

Организация учебного года

Страна	Начало учебного года	Организация учебного года/лекционный период
1	2	3
Австрия	Октябрь	Учебный год организован по двухсеместровой системе. Обучение проходит с 1 октября до конца января и с 1 марта до конца июня.
Бельгия (фр.)	Сентябрь /октябрь	Университеты могут иметь разную структуру учебного года. а) годичная система с экзаменами в июне; в) семестровая система с экзаменами после каждого семестра.
Бельгия (фл.)	Сентябрь /октябрь	Университеты могут иметь разную структуру учебного года. а) годичная система с экзаменами в июне; в) семестровая система с экзаменами после

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 5

1	2	3
		каждого семестра. или с) триместровая система с экзаменами после каждого триместра.
Германия	Сентябрь /октябрь	Учебный календарь основан на двухсеместровой системе. Имеются различия в этом календаре между разными землями и между университетами и неуниверситетским сектором. Первый семестр обычно продолжается с сентября или с середины октября до середины февраля, второй – с середины апреля до конца июля. Экзаменационный период после каждого семестра.
Дания	Середина августа/первая неделя сентября	Для большинства программ учебный год делится на семестры: с сентября до конца января и с февраля до конца июня. Январь и июнь – основной экзаменационный период. Ряд неуниверситетских программ организован по годовичному календарю с экзаменационным периодом в конце каждого учебного года.
Испания	Первая/вторая неделя октября	Учебный календарь организован, в основном, по годичной системе. Некоторые университеты используют семестровую систему.
Греция	1 сентября. Обучение начинается в середине сентября	Учебный календарь делится на семестры. Первый семестр начинается в середине сентября и заканчивается экзаменами в январе/феврале. Второй семестр начинается в конце февраля и заканчивается в середине июня также сдачей экзаменов.
Франция	1 октября. Сроки начала учебного года могут различаться	Учебный год организован либо по годичной системе с экзаменами в конце учебного года (июнь), либо по семестровой системе с экзаменами после каждого семестра – обычно в январе и июне.
Финляндия	1 августа. Обучение начинается в середине августа или в середине сентября	Учебный год делится на два семестра, каждый из которых завершается экзаменационным периодом.

Продолжение табл. 5

1	2	3
Италия	Обычно 1 ноября. Недавно ряд факультетов поделили учебный год на семестры и начинают учебу раньше.	Учебный год может быть организован на основе годичной системы, компактной семестровой системы (а) обычной семестровой системы. Наиболее распространена компактная семестровая система.
Ирландия	Обычно октябрь, иногда сентябрь	Традиционно учебный календарь организован в форме трех триместров. Но в последние годы некоторые университеты перешли на двухсеместровый учебный год, другие же рассматривают такую возможность.
Исландия	Начало сентября	Учебный год организован на основе двухсеместровой системы. Первый семестр продолжается с сентября по декабрь, второй – с января по май. Декабрь и май – экзаменационный период.
Лихтенштейн	Конец октября	Учебный год делится на семестры. Первый семестр начинается не позднее конца октября, второй – в апреле.
Люксембург	Начало октября	Обучение в Centre Universitaire de Luxembourg организовано на базе двухсеместровой системы.
Нидерланды	Август/ начало сентября	Учебный год организован по одной из следующих моделей: а) двухсеместровая модель. Первый семестр – с сентября до конца декабря, второй – с января-февраля по июль; в) модульная система, обычно состоящая из пяти модулей/блоков продолжительностью 8 недель (два модуля до Рождества и три после). Экзамены в конце каждого семестра или модуля.
Норвегия	Середина августа	Учебный год делится на два семестра. Первый семестр продолжается с середины августа по декабрь, второй – с середины января и середины июня, включая экзамены. В некоторых вузах применяется система трех триместров.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 5

1	2	3
Португалия	Начало октября	Наибольшее распространение получает семестровая система. Экзаменационные периоды обычно январь-февраль и июнь-июль.
Швеция	Конец августа	Учебный год государством не регулируется. Большинство вузов применяют двухсеместровую систему. Курсы и программы могут также начинаться в январе.
Великобритания	Конец сентября/начало октября	Организация учебного года в разных вузах различается. Основной тип организации – на основе семестров и триместров. В некоторых вузах учебный год организован семестрами в рамках триместровой структуры. Сроки экзаменов также различны и устанавливаются самими вузами. Все большее число вузов переходит к семестровой организации учебного года.

а) Компактные семестровые курсы соответствуют курсам, рассчитанным на учебный год. Сконцентрированные в одном семестре, они эквивалентны годичному курсу дисциплины с точки зрения контактных часов и учебной нагрузки.

Таблица 6

Оплата обучения и системы поддержки обучения за рубежом

Страна	Оплата обычных программ обучения (а)	Системы поддержки для обучения за рубежом
1	2	3
Австрия	Обучение бесплатно для студентов из Австрии, стран ЕС/ЕЭС и некоторых других групп. Плата может взиматься со студентов, не принадлежащих к перечисленным категориям.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается в течение признанных периодов обучения. Студенты, получающие национальную стипендию, имеют право на получение поддержки для обучения за рубежом на периоды не более 20 месяцев.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ:
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 6

1	2	3
Бельгия (ФР.)	Оплата регистрации и обучения, зависящая от имущественного положения и от уровня обучения. Небольшая плата за сдачу экзаменов. Базовый размер оплаты – 650 евро в год.	Обучение за рубежом: в целом, поддержка для обучения за рубежом не оказывается ни на периоды обучения, ни для прохождения полного курса на соискание степени.
Бельгия (фл.)	Оплата обучения, зависящая от имущественного положения и от уровня обучения. Базовый размер оплаты – около 460 евро в год.	Обучение за рубежом: в целом, поддержка для обучения за рубежом не оказывается ни на периоды обучения, ни для прохождения полного курса на соискание степени.
Германия	Обучение бесплатно для всех студентов: германских, из стран ЕС и из других стран.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается в течение признанных периодов обучения максимальной продолжительностью 1-1,5 года.
Дания	Обучение бесплатно для всех студентов: датских, из стран ЕС и из других стран.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов (и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени) на срок 4 года. Лимит составляет 6 лет для стран Скандинавии.
Испания	Оплата обучения, зависящая от имущественного положения, для испанских, иностранных студентов и студентов из стран ЕС.	Обучение за рубежом: нет национальной системы поддержки для обучения за рубежом.
Греция	Обучение бесплатно для студентов из Греции и стран ЕС. Студенты из других стран оплачивают обучение.	Сведения отсутствуют.

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 6

1	2	3
Франция	Оплата регистрации и обучения, зависящая от имущественного положения для студентов из Франции, стран ЕС и из других стран. Размер оплаты – от 100 до 230 евро. _____	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных периодов обучения максимальной продолжительностью 1 год.
Финляндия	Обучение бесплатно для всех студентов: финских, из стран ЕС и из других стран.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов (и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени).
Италия	Оплата обучения, зависящая от имущественного положения для студентов из Италии, стран ЕС и из других стран. Размер оплаты зависит от уровня обучения.	Обучение за рубежом: нет национальной системы поддержки для обучения за рубежом.
Ирландия	Оплата обучения для первых степеней отменена в 1996 году. Сохраняется плата за последипломные курсы.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных полных курсов на соискание степени в других странах ЕС. Возможна поддержка на периоды обучения как в странах ЕС, так и в других странах.
Исландия	Обучение бесплатно для всех студентов: исландских, из стран ЕС и из других стран.	Сведения отсутствуют.
Лихтенштейн	Сведения отсутствуют.	Сведения отсутствуют.
Люксембург	Сведения отсутствуют.	Сведения отсутствуют.
Нидерланды	Оплата обучения, зависящая от имущественного положения, для студентов из Нидерландов и из стран ЕС. Размер оплаты – около 1200 евро. Вузы могут устанавливать свою оплату для иностранных студентов.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов (и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени).

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ:
ПРЕДБОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС**

Продолжение табл. 6

1	2	3
Норвегия	Обучение бесплатно для всех студентов: норвежских, из стран ЕС и из других стран.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов(и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени).
Португалия	Оплата обучения для своих и иностранных студентов. Размер оплаты додипломного обучения около 294 евро.	Обучение за рубежом: национальные студенты, обучающиеся за рубежом, сохраняют свои стипендии.
Швеция	Обучение бесплатно для всех студентов: шведских, из стран ЕС и из других стран.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов (и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени).
Великобритания	Оплата различна для студентов из Британии и ЕС и для студентов из других стран. Полная плата за очное додипломное обучение для студентов из Британии и стран ЕС £1025. Она зависит от имущественного положения и может частично или полностью компенсироваться. Вузы имеют право устанавливать плату за заочное и последипломное обучение и для студентов не из ЕС.	Обучение за рубежом: финансовая поддержка обеспечивается для признанных курсов (и на периоды обучения, и для полных курсов на соискание степени).

а) В таблице приводятся сведения только об оплате регистрации и обучения для обычных программ, без учета обязательной платы за участие в студенческих органах и взносов на социальное страхование.

Ссылки

При подготовке данного документа были использованы сведения веб-сайтов, материалы Национальных конференции ректоров и NARIC, а также следующие публикации:

Academic Cooperation Association (ACA): Internationalization in the sector of new higher education institutions in Europe. Country essays presented at a workshop in Bonn, May 1999

CEPES: Studies on higher education: The Doctorate in the European Region compiled by Dr. Oleg Kouptsov, 1994.

Council of Europe: Evaluation of higher education diplomas in Europe. Information report prepared by the NEED Working Party set up under the auspices of the ENIC Network, 1995.

European Commission: A guide to higher education systems and qualifications in the EU and EEA countries, 1998.

European Commission. Key data in the education in the European Union, 1997.

European Commission. Strategies and policies on research training in Europe, DGXII-G-6, November 1998.

Evalueringcenteret: Evaluation of European higher education – A status report, prepared for the European Commission DGXXII by the Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Denmark in cooperation with Comite National d'Evaluation, France, September, 1998.

Deutsches Studentenwerk: Current developments in the educational assistance systems in Western Europe in connection with the family burden equalization systems, Bonn 1999.

International Association of Universities: Higher Education Policy – The Quarterly Journal of IAU: Vol 9 No 2. 1996: The changing nature of higher education in Western Europe by Ulrich Teichler.

Liaison committee of rectors conferences: Organisation of the academic year. A report and policy recommendations to the Europe Community, May, 1993.

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning: Doktorgrader og forskeropplaering: Internationale erfaringer og perspektiver. R\En sammenlikning av 9 OECD-land, Rapport 2/96.

Norwegian Council of Universities: Mastergrader ved norske universiteter og høagskoler – Statusrapport 1998/99.

OECD: Redefining Tertiary education, Paris 1998.

Panteion University of Social and Political Sciences: Non-official higher education in the European Union. General report by Nikos Kokosalakis, Athens 1998.

The Text Consortium: International higher education – Journal of the Text Consortium. Third issue – September 1996: European CATS – An Overview by Fritz Dalichow.

The Quality Assurance Agency for higher education: A Consultation Paper on Qualification Frameworks: Postgraduate Qualifications. 1998.

3. БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ

3.1. СОВМЕСТНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ МИНИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЕВРОПЫ НА ВСТРЕЧЕ В БОЛОНЬЕ 19 ИЮНЯ 1999 г.

Выдающиеся достижения последних лет привели к тому, что общеевропейский процесс становится настоящей и очень серьезной реальностью для Евросоюза и его членов. Перспективы расширения Союза, углубление сотрудничества с другими странами Европы придают более широкие масштабы этому процессу. Одновременно в политических и научных кругах, в общественном мнении растет осознание необходимости построения интегрированной, имеющей богатые перспективы Европы, и особенно укрепления ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала.

Европа Знаний широко признана как важнейший компонент общественного и гуманитарного развития, как незаменимый фактор объединения и обогащения граждан. Эта Европа призвана дать своим гражданам знания, отвечающие вызовам нового тысячелетия, чувство причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному пространству.

Общепризнанной является первостепенная важность образования и сотрудничества в этой области для создания и укрепления стабильных демократических обществ в Европе, особенно в свете событий на ее юго-востоке.

Сорбоннская Декларация 25 мая 1998 года, фундаментом которой явились вышеприведенные суждения, подчеркивает центральную роль высших учебных заведений в культурном развитии Европы. Особое значение в Декларации придается созданию европейского пространства высшего образования, что способствовало бы

повышению мобильности граждан, расширению перспектив их трудоустройства и развитию континента в целом.

Несколько стран Европы откликнулись на призыв добиваться решения поставленных Декларацией задач, подписав ее или выразив свое принципиальное согласие. О решимости действовать свидетельствуют начатые рядом правительств реформы высшего образования.

Со своей стороны, высшие учебные заведения Европы взяли на себя основную роль в построении европейского пространства высшего образования, а также в реализации главных принципов Magna Charta Universitatum, принятой в Болонье в 1988 году. Особенно важной является последняя задача, т.к. независимость и самостоятельность высших учебных заведений обеспечивают адаптацию системы высшего образования и научных исследований к изменяющимся потребностям общества и достижениям научной мысли.

Курс действий имеет ясную цель и правильно выбранное направление. Однако для достижения большей совместимости и сопоставимости систем высшего образования необходимы серьезные усилия. Ощутимые сдвиги в этом направлении требуют принятия конкретных мер. Встреча 18 июня была отмечена участием авторитетных ученых и специалистов из всех стран, подписавших Декларацию, и принятием полезных инициатив.

Особое внимание следует уделить увеличению международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяются привлекательностью ее культуры для других стран. Мы должны добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж европейской культуры и науки.

Выражая нашу поддержку основным принципам Сорбоннской Декларации, мы координируем свои действия, направленные на достижение в ближайшей перспективе, но в любом случае не позднее 2010 года, следующих целей, которые имеют первостепенную важность для создания образовательного пространства в Европе и повы-

шения международного престижа европейского высшего образования:

- *введение системы точно определенных и сопоставимых степеней*, в том числе через введение выдачи диплома, с целью облегчения трудоустройства выпускников и увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;
- *введение системы двухэтапного высшего образования: базового и последипломного*. Доступ ко второму этапу требует успешного завершения первого этапа обучения, продолжительностью не менее трех лет. Степень, получаемая после первого этапа обучения, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;
- *принятие системы кредитов – аналогичной системе ECTS* – как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Кредиты могут действовать на любом уровне системы образования, включая непрерывное образование, при условии их признания всеми принимающими учебными заведениями;
- *стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения:*
 - ⇒ для студентов – обеспечение доступа к образованию, обучению и связанным с ними услугам;
 - ⇒ для преподавателей, исследователей, административного персонала – признание и оценка их работы в странах Европы, без ущемления их законных прав;
- *развитие европейского сотрудничества в области контроля качества* с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- *развитие европейских аспектов высшего образования*, особенно в таких областях, как разработка учебных программ, межвузовское сотрудничество, планы мобильности, программы образования, обучения и исследований.

Настоящим мы обязуемся – в рамках нашей институциональной правомочности и с должным уважением многообразия культур, языков, национальных систем образования и автономности вузов – обеспечить укрепление европейского пространства высшего образования. С этой целью мы будем осуществлять политику межправительственного сотрудничества, включая сотрудничество с неправ-

вительственными европейскими организациями, правомочными в сфере высшего образования.

Мы ожидаем от университетов своевременного позитивного отклика и серьезного вклада в успех наших устремлений.

Сознавая, что формирование европейского пространства высшего образования потребует постоянного финансового обеспечения, контроля и адаптации к изменяющимся условиям, мы приняли решение встретиться снова через два года для обсуждения достигнутых результатов и выработки последующих шагов.

Подписано:

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.

**3.2. БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ
ПО ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОЯСНЕНИЕ (ИЗВЛЕЧЕНИЯ)**

Настоящий документ подготовлен Конфедерацией Союза европейских университетов и Ассоциацией ректоров Евросоюза (CRE). Документ включает: разъяснение целей и значения Болонской Декларации и информацию о текущем процессе;

Болонская Декларация – это публичное обещание 29 стран реформировать структуру своих систем высшего образования в направлении их сближения

Декларация является *основным документом*, отражающим *поворотный пункт* в развитии высшего образования в Европе.

- Декларация *подписана 29 странами*, которые “обязались достичь поставленные Декларацией цели”, для чего “взяли на себя ответственность координировать проводимую ими политику”.
- Каждая из стран-участниц Декларации *добровольно приняла обязательство* реформировать собственную систему или системы

высшего образования с целью их сближения на европейском уровне. Болонская Декларация не является реформой, навязываемой правительствам или учреждениям высшего образования. Любое давление, ощущаемое отдельными странами или учреждениями высшего образования, является единственно следствием того, что они игнорируют общие тенденции сближения или остаются в стороне от основных перемен.

- Болонский процесс направлен на сближение, а не на “стандартизацию” или “унификацию” высшего образования в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.
- В Декларации отражается поиск общеевропейского ответа на общеевропейские вопросы. Процесс порожден признанием того факта, что несмотря на существенные различия, европейские системы высшего образования сталкиваются с общими внутренними и внешними проблемами, связанными с разносторонним развитием высшего образования, возможностью трудоустройства выпускников, недостатком навыков в ключевых областях, экспансией частного и транснационального образования и т.д. В Декларации признается большое значение скоординированных реформ, унифицированных систем и совместных действий.

Болонская Декларация не просто политическое заявление. Это обязательная к исполнению программа действий.

В основе *программы действий*, предложенной в Декларации, – четко определенная общая цель, сроки и поставленные задачи.

- *четко определенная общая цель*: создать в Европе пространство высшего образования с целью улучшения мобильности граждан, расширения возможностей их трудоустройства, а также повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования;
- *сроки*: создание европейского пространства высшего образования должно быть завершено в 2010 году;
- *поставленные задачи*:
 - ⇒ принятие единой структуры точно определенных и сопоставимых степеней, в том числе “через выдачу диплома”.
 - ⇒ введение во всех странах базового и последипломного уровней образования, с продолжительностью первого этапа обучения не менее трех лет и с учетом потребностей рынка труда;
 - ⇒ совместимые с ECTS системы кредитных часов, в том числе и для непрерывного образования и обучения;

- *европейский аспект контроля качества с использованием совместимых критериев и методов;*
- *устранение остающихся препятствий к свободному перемещению студенто (аспирантов и стажеров) и преподавателей (а также исследователей и руководителей высшего образования).*

Болонская Декларация и конкурентоспособность европейского высшего образования в мире

- Наряду с потребностью в “достижении большей совместимости и сопоставимости систем высшего образования” (проблема, в основном, внутриевропейская), Декларация выражает стремление повысить “международную конкурентоспособность европейского высшего образования”. В Декларации говорится: “жизнеспособность и организационно-технический уровень любой цивилизации определяется привлекательностью ее культуры для других стран”. Подписавшиеся страны четко выражают свое стремление “добиться того, чтобы престиж европейской системы высшего образования в мире был так же высок, как престиж европейской культуры и науки”.
- *Для решения этих “внешних” проблем Болонская Декларация открывает новые возможности.* Заявляя о необходимости сделать европейское высшее образование как (интегрированную) систему более привлекательным для студентов из других регионов мира, Декларация призывает учебные заведения Европы более решительно соревноваться с университетами мира в борьбе за студентов, влияние, престиж и деньги.

От Декларации к воплощению: структуры и мероприятия в исполнение Декларации

- В исполнение задач Декларации 29 подписавшихся стран обяжутся “проводить политику межправительственного сотрудничества” во взаимодействии с ассоциациями и учреждениями высшего образования.
- *Министры договорились провести в Праге в мае 2001 года встречу с представителями ассоциаций и учреждений высшего образования Европы для обсуждения достигнутых результатов и выработки последующих шагов.*
- Подписавшиеся страны учредили *специальную структуру* по подготовке Пражской конференции и координации действий, на-

правленных на воплощение в жизнь задач Болонской конференции. Эту структуру формируют:

- ⇒ “консультативная группа”, состоящая из представителей всех подписавшихся стран;
 - ⇒ “рабочая группа”, которая включает представителей стран, председательствующих в Евросоюзе в период с 1999 по 2001 гг. между Болонской и Пражской встречами (Финляндия, Португалия, Франция, Швеция), а также представителей Чешской республики, Европейской комиссии, CPE и Конфедерации;
 - ⇒ поскольку в период до Пражской встречи может возникнуть необходимость принятия новых политических решений, итоги Болонской Декларации будут обсуждаться на встречах министров стран Евросоюза.
- На общеевропейском, государственном уровнях, а также на уровне отдельных организаций осуществляются мероприятия в исполнение Болонской Декларации. В Декларации заявляется, что процесс становления европейского пространства высшего образования требует постоянного финансового обеспечения, контроля и адаптации к изменяющимся потребностям.

По инициативе координаторов от подписавшихся стран, страны-председателя Евросоюза, Европейской Комиссии, ассоциаций и сетей высшего образования проводится ряд исследований. Они посвящены транснациональному образованию, аккредитации, системе кредитов, контролю качества и т.д. и являются подготовительным этапом для последующих стадий процесса.

Подписавшиеся страны рассматривают или планируют законодательные реформы и/или правительственные мероприятия в области высшего образования; *реформы по конвергенции* систем высшего образования уже проведены или проводятся в ряде стран Европы. Эти реформы означают шаг в направлении двухуровневой структуры получения степеней, ускорения курса обучения, системы кредитов, внешней аттестации, большей самостоятельности в совокупности с большей подотчетностью. Другая тенденция данной реформы – размывание границ между различными составляющими структурами высшего образования.

Как отдельные университеты, так объединения, ассоциации и сети высшего образования изучают и обсуждают итоги и последст-

вия принятия Болонской Декларации для различных стран, предметных областей или типов учебных заведений.

Болонская Декларация приглашает образовательное сообщество внести свой вклад в процесс реформирования и конвергенции высшего образования

- Декларация 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.
- В Декларации, в частности, признаются фундаментальные ценности и многообразие высшего образования в Европе. Декларация:
 - ⇒ безусловно признает необходимость автономности и самостоятельности университетов;
 - ⇒ прямо опирается на основные принципы *Magna Charta Universitatum*, принятой в Болонье в 1988 году;
 - ⇒ подчеркивает необходимость создания общего пространства для высшего образования с учетом *многообразия культур, языков и систем образования*.
- Чтобы идеи Болонской Декларации нашли отклик у образовательного сообщества, оно должно иметь возможность довести до сведения министров, создание какого европейского образовательного пространства оно готово поддержать. *Университеты и другие высшие учебные заведения должны быть действующими лицами, а не объектами этого важного процесса перемен.* Они, в частности могут:
 - ⇒ формировать собственные учебные программы с учетом особенностей пост-болонского пространства, в том числе, вводить бакалавриат в тех системах, где он традиционно отсутствовал, создавать магистратуру для получения последипломных степеней студентами из разных стран;
 - ⇒ создавать различные ассоциации: группы для совместной разработки учебных программ, совместные предприятия за границей и т.п.

- ⇒ вносить индивидуальный и коллективный вклад в последующие стадии процесса.
- Конфедерация Союзов ректоров Европейского Союза и Ассоциация европейских университетов (CRE) *перед встречей в Праге планируют провести съезд европейских учебных заведений и университетов*. Цель съезда – дать возможность образовательному сообществу обсудить возникшие проблемы и подготовить коммюнике для министров образования о возможной повестке дня Пражской встречи.

3.3. ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ, РАЗРАБОТАННОЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ КОМИССИЕЙ, СОВЕТОМ ЕВРОПЫ, ЮНЕСКО/СЕРЕС

Краткое изложение доклада рабочей группы

По итогам развернувшейся в 1994 году дискуссии о признании документов об академическом и профессиональном образовании Совет министров сформировал 6 мая 1996 года Комиссию с тем, чтобы *«оценить совместно со странами-членами возможность введения на добровольной основе европейского административного приложения к дипломам для обеспечения их прозрачности и признания в иностранных государствах. Комиссия примет во внимание опыт других организаций, таких как ЮНЕСКО и Совет Европы, в этой области»*.

Рабочая группа по разработке Приложения к диплому была создана в декабре 1996 года по инициативе Европейской комиссии, Совета Европы ЮНЕСКО/СЕРЕС. В ее состав входили специалисты по признанию документов, представители высших учебных заведений, Конфедерации Союзов ректоров и трех организаций-спонсоров.

Задачей рабочей группы было разработать модель Приложения к диплому с тем, чтобы разрешить проблемы признания и обеспечить прозрачность и международное признание квалификаций (т.е. дипломов или других свидетельств, выданных уполномоченными органами) для академических и профессиональных целей. Непризнание и недооценка квалификаций являются глобальной проблемой, а исходные квалификации сами по себе недос-

таточно информативны. Национальные системы образования и структуры квалификаций постоянно изменяются под воздействием быстрых экономических и технологических перемен. В этой ситуации мобильные граждане нуждаются в четком объяснении своих квалификаций. Рабочая группа уверена, что решением проблемы является Приложение к диплому, которое содержит сведения о характере и содержании программы, уровне квалификации и системе высшего образования, обеспечившего условия для квалификации.

Совместный экспериментальный проект по Приложениям к диплому состоит из двух частей. На первом этапе группа экспертов подготовила модель Приложения. Второй этап включал практическую проверку и последующее совершенствование модели.

Совместный экспериментальный проект включал ряд различных мероприятий: 1) Брюссель 22 сентября 1997 года – представление проекта. Участники проекта выдвинули свои варианты приложений; 2) Брюссель – встреча, посвященная обсуждению приложений и их распределению между вузами-участниками проекта; каждый участник должен был оценить полученные приложения; 3) 15 мая 1998 года в Брюсселе – заключительная встреча, продемонстрировавшая серьезную поддержку идеи Приложения к диплому. 98 % участников проекта указали, что «введение Приложения очень своевременно и полезно».

Как результат последней встречи в Брюсселе и последующих встреч рабочей группы в модель Приложения к диплому был внесен ряд изменений. Окончательная версия приложения хорошо продумана и содержит серьезные практические рекомендации по составлению и применению. Подготовлены также подробное руководство по приложениям и примеры их заполнения.

I. Общая структура приложения к диплому

Настоящее приложение к диплому соответствует модели, разработанной Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕРЕС. Цель приложения – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной ‘прозрачности’ и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Оно содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершеного лицом, поименованным в оригинале квалификации, к которому

приложен

документ.

В приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании.

Данные должны быть предоставлены по всем восьми разделам. Если данные отсутствуют, следует указать причину.

1. Сведения о личности обладателя квалификации

- 1.1 Фамилия:
- 1.2 Имя:
- 1.3 Дата рождения (*день/месяц/год*):
- 1.4 Идентификационный номер или код студента (*если имеется*):

2. Сведения о квалификации

- 2.1 Название квалификации и (если применимо) присвоенное звание (на языке исходного документа):
- 2.2 Основная область (области) обучения для квалификации:
- 2.3 Название и статус учебного заведения, присвоившего квалификацию (на языке исходного документа):
- 2.4 Название и статус учебного заведения, проводившего обучение (на языке исходного документа):
- 2.5 Языки обучения/Экзаменов

3. Сведения об уровне квалификации

- 3.1 Уровень:
- 3.2 Официальный срок освоения программы:
- 3.3 Требования при поступлении:

*4. Сведения о содержании образования
и полученных результатах*

- 4.1 Форма обучения:
- 4.2 Требования программы:

- 4.3 Подробные сведения о программе (например, изучаемые модули или блоки) и полученные индивидуальные результаты: баллы/оценки/кредитные единицы:
(если эта информация имеется в виде официального протокола, он должен быть здесь приведен)
- 4.4 Схема оценивания и если имеется, руководство по распределению оценок:
- 4.5 Общая классификация квалификации (на языке исходного документа):

5. Сведения о функциях квалификации

- 5.1 Возможность дальнейшего обучения:
- 5.2 Профессиональный статус (если имеется):

6. Дополнительные сведения

- 6.1 Дополнительные сведения
- 6.2 Дополнительные источники информации

7. Свидетельствование приложения

- 7.1 Дата:
- 7.2 Подпись:
- 7.3 Должность:
- 7.4 Официальная печать или пломба:

8. Национальная система высшего образования

(N.B. Высшие учебные заведения, которые планируют выдавать Приложения к диплому, должны обратиться к пояснительной записке по их составлению).

II. Пояснения по составлению приложения к диплому

(Приводимые ниже номера соответствуют нумерации разделов Приложения к диплому)

1. Сведения о личности обладателя квалификации

- 1.1 Привести фамилию в полном виде.

- 1.2 Привести все имена.
- 1.3 Указать день, месяц, год рождения.
- 1.4 Указанный номер или код должен идентифицировать лицо в качестве студента, обучающегося
- 1.5 именно по той программе, которая описывается данным Приложением к диплому. Для тех стран, где существует национальная система идентификации, можно использовать персональный идентификационный номер.

2. Сведения о квалификации

- 2.1 Привести полное название квалификации на национальном языке в том виде, как это сформулировано в исходной квалификации, например, Кандидат наук, Maitrise, Diplôme и т.д. Если квалификация является совмещенной, это должно быть указано. Указать, присваивается ли обладателю квалификации принятое в стране звание и какое, например, Доктор, Ingénieur и т.д. Указать, защищается ли это звание законом.
- 2.2 Указать только основную сферу (сферы) обучения (дисциплины), которая определяет главную предметную область для квалификации, например Политика и История, Управление персоналом, Деловое администрирование, Молекулярная биология и т.д.
- 2.3 Указать название учебного заведения, присвоившего квалификацию. Часто, но не всегда, это то же учебное заведение, что проводило обучение (см. раздел 2.4). Квалификации могут присваиваться субподрядным учебным заведением, которое имеет лицензию или какую-либо аккредитацию от уполномоченных органов. Таким уполномоченным органом может быть государство, университет или высшее учебное заведение профессионального образования, а также иностранное высшее учебное заведение. Последнее должно быть здесь указано. Следует указать статус вуза, присвоившего квалификацию: частный/независимый, частный и признанный государством, государственный, а также (если возможно) кем аккредитован. И наконец, указать общую национальную классификацию вуза: Университет, Fachhochschule, Профессиональная организация, Технический колледж, Grande Ecole и т.д. Если квалификация присвоена не тем вузом, который проводил обучение, следует указать статус обоих.

- 2.4 Указать название и статус учебного заведения, обеспечивающего программу обучения. В некоторых случаях это может быть не тот вуз, который присвоил квалификацию (см. 2.3 выше). Указать также статус учебного заведения, проводившего обучение: частный/независимый, частный и признанный государством, государственный, а также (если возможно) кем аккредитован. И наконец, указать общую национальную образовательную классификацию вуза: Колледж высшего образования, Частное высшее учебное заведение и т.д.
- 2.5 Указать язык (языки), на котором проводилось обучение для квалификации и принимались экзамены.

3. Сведения об уровне квалификации

- 3.1 Указать точный уровень квалификации и ее место в структуре квалификаций национальной системы образования (с пояснениями и ссылками на информацию из раздела 8). Дать пояснения по образовательной структуре, например, Университет додипломный/последипломный, Бакалавриат + x лет и т.д. Привести сведения об относящихся к квалификации «показателях уровня», введенные и признанные в стране.
- 3.2 Указать официальную продолжительность обучения в неделях или в годах, а также фактическую учебную нагрузку, включая данные об основных компонентах, например, о производственной практике. Желательно определить учебную нагрузку через общий объем учебной работы студента. Сюда включается нормативный срок освоения программы, в том числе аудиторная работа, самостоятельные занятия, экзамены и т.д. Все это можно выразить как x часов в неделю в течение x недель либо в виде описания продолжительности, например один год очного обучения.
- 3.3 Указать характер квалификации или продолжительность обучения, которые необходимы для приема на обучение по программе, описанной настоящим Приложением к диплому, например, Степень бакалавра, Бакалавриат и т.д. Это особенно важно для тех случаев, когда вступительным требованием для поименованной квалификации является промежуточная подготовка.

*4. Сведения о содержании образования
и полученных результатах*

- 4.1 Форма обучения, например, дневное, вечернее, с перерывами/сочетание общеобразовательного и профессионального обучения с работой на производстве, заочное, включая трудоустройство и т.д.
- 4.2 Если возможно, указать положения, определяющие минимальный стандарт, который необходим для получения квалификации: обязательные компоненты или обязательные практические элементы, изучаются ли они одновременно, положения, касающиеся письменных работ/диссертаций и т.д. Привести детали, позволяющие охарактеризовать квалификацию, особенно сведения о том, что требуется для ее получения. Дать сведения о результатах обучения, умениях, навыках, поставленных задачах и целях, которые связаны с квалификацией.
- 4.3 Привести подробные сведения об отдельных элементах или составных частях квалификации и их весе. Указать баллы и/или оценки, полученные по каждому основному компоненту квалификации. Записи делаются в том виде, как это принято в рассматриваемом учебном заведении, и должны быть как можно более полными. Включить все экзамены, оцениваемые компоненты и/или области обучения, вынесенные на экзамены, включая письменные работу или диссертацию. Указать, была защищена диссертация или нет. Эти сведения часто имеются в форме протокола (транскрипта) (приемлемый формат протокола предложен Европейской системой передачи кредитов [ECTS]⁴). Многие системы, основанные на кредитах, используют подробный протокол, который может быть интегрирован в общую структуру Приложения к диплому. Если имеется информация о распределении кредитов между компонентами курса, ее также нужно привести.
- 4.4 Привести сведения о системе оценивания и зачетных баллах в применении к квалификации, например, баллы выставляются из возможных 100%, а минимальный зачетный балл составляет 40%. В разных высших учебных заведениях и разных странах могут использоваться совершенно различные способы оценивания. Оценка в 70% в одних

⁴ Дополнительные сведения см. в Руководстве по ECTS, подготовленном Европейским сообществом (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22>)

странах признается высокой, а в других считается средней или даже низкой. Следует привести сведения об использовании и распределении оценок в применении к рассматриваемой квалификации.

- 4.5 Если возможно, указать общую классификацию для окончательной квалификации, например, – *C отличием, First Class Honours Degree, Summa Cum Laude, Merit, Avec Distinction* и т.д.

5. Сведения о функциях квалификации

- 5.1 Указать, обеспечивает ли квалификация возможность дальнейшего академического и/или профессионального обучения, особенно дающего право на получение определенной квалификации или определенного уровня образования, например, обучение в докторантуре. Если это так, указать баллы или стандарты, необходимые для продолжения обучения. Указать, является квалификация окончательным званием или представляет собой часть иерархии званий.
- 5.2 Указать, какой профессиональный статус или право на какую профессиональную деятельность получает обладатель степени. Указать, какие права дает квалификация с точки зрения трудоустройства и профессиональной деятельности, и какими компетентными органами эти права обеспечиваются. Указать, обеспечивает ли квалификация доступ к «регламентированной профессии».

6. Дополнительные сведения

- 6.1 Привести дополнительные сведения, не вошедшие в предыдущие разделы, но представляющие интерес для оценки характера, уровня и применения квалификации, например, квалификация предусматривала обучение/подготовку в другом учебном заведении/компании/стране. Включить соответствующую информацию о высшем учебном заведении, где была приобретена квалификация.
- 6.2 Указать дополнительные источники информации о квалификации, например, веб-сайт высшего учебного заведения; факультет выпускавшего вуза; национальный информационный центр; Национальный информационный центр Евросоюза по официальному признанию документов об образовании (NARIC); информационные центры Совета Европы

/ ЮНЕСКО по признанию документов об образовании и мобильности (ENIC).

7. Свидетельствование приложения

- 7.1 Дата выдачи Приложения к диплому. Она не обязательно совпадает с датой присвоения степени.
- 7.2 Имя и подпись официального лица, свидетельствующего Приложение к диплому.
- 7.3 Официальная должность свидетельствующего лица.
- 7.4 Официальная печать или пломба учебного заведения, удостоверяющего подлинность Приложения к диплому.

8. Сведения о национальной системе высшего образования

- 8.1 Привести сведения о системе высшего образования: общие вступительные требования; типы высших учебных заведений и структура квалификаций⁵. Это описание должно дать контекст для квалификации. Для многих стран существуют стандартная структура таких описаний вместе с реальными описаниями. Описание разработано в развитие данного проекта и при участии Национального (Евросоюз и европейская экономическая зона) информационного центра по официальному признанию документов об образовании (NARIC), Европейского (Совет Европы/ЮНЕСКО) национального информационного центра по признанию документов об образовании и мобильности (ENIC), союзов министров и ректоров.

III. Примеры приложений к диплому

Приложение к диплому

Настоящее приложение к диплому содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершено лицом, поименованным в оригинале квалификации, к которому приложен документ. Приложение в сочетании с самим дипломом должны предоставить сведения, позво-

⁵ В соответствии с положениями Соглашения Совета Европы/ЮНЕСКО о признании документов о квалификации в высшем образовании, Лиссабон, апрель 1997 г. (<http://culture.coe.int>) подписавшиеся страны обязались предоставлять такую информацию.

ляющие вынести суждение о квалификации и о том, соответствует ли она той цели, с которой обладатель будет использовать ее (например, для продолжения образования, освобождения от части программы, трудоустройства, получения права заниматься определенной деятельностью и т.д.). Название квалификации, а также название и статус высшего учебного заведения (и проводившего обучение, и присвоившего степень) всегда должны даваться на национальном языке. Содержащиеся в приложении сведения не должны содержать субъективных оценок, заявлений об эквивалентности или предложений о признании. Цель приложения – предоставить достаточный объем независимых данных, позволяющих заинтересованным лицам делать собственные суждения на основе объективных фактов. Этот подход, обеспечивающий международную прозрачность и «объективное признание» квалификаций, был предложен совместной рабочей группой ЮНЕСКО/СЕРЕС и Совета Европы.

1. Сведения о личности обладателя квалификации

- 1.1 Фамилия: Naam
- 1.2 Имя: Vornaam
- 1.3 (Место и) Дата рождения: (Sint-Niklaas,) 4 апреля 1973 года
- 1.4 Идентификационный номер или код студента: не имеется

2. Сведения о квалификации

- 2.1 Название квалификации: burgerlijk werktuigkundig-elektrotechnisch ingenieur
- 2.2 Название и статус учебного заведения, присвоившего квалификацию: Katholieke Universiteit Leuven, частный, аккредитованный государством
- 2.3 Название и статус учебного заведения, проводившего обучение: Katholieke Universiteit Leuven, частный, аккредитованный государством
- 2.4 Языки обучения/Экзаменов: голландский

3. Сведения об уровне квалификации

- 3.1 Уровень квалификации: 5

- 3.2 Требования при поступлении: kandidaat burgerlijk ingenieur
- 3.3 Основная область (области) обучения для квалификации: mechanica, optie energietechnieken

*4. Сведения о содержании образования
и полученных результатах*

- 4.1. Форма обучения: дневная
- 4.2. Официальный срок освоения программы: три года, 1500–1800 часов каждый
- 4.3. Требования программы:

Курс обучения подразделяется на одну или более годовых программ. Для получения степени студент должен успешно пройти все из них. Это означает, что индивидуальное накопление кредитов не допускается.

Прохождение годовой программы оценивается экзаменационной комиссией. Она должна придерживаться правила, что студент, получивший отметку 10/20, получает зачет за индивидуальный программный компонент, а студент, достигший таким образом общей оценки 50 %, получает зачет за годовую программу.

Студент, получивший общую оценку более 50 %, но при этом не сдавший один или более индивидуальных программных компонентов, может получить зачет за годовую программу. Экзаменационная комиссия может применить механизм компенсации: имеющий одну отметку 9/20 получает зачет при общем балле 55%, имеющий одну отметку 8/20 получает зачет при общем балле 58% и т.д. Как правило, студент, воспользовавшийся механизмом компенсации, получает более низкую окончательную оценку (например, зачет вместо summa cum laude). При общем балле менее 50% зачет не ставится.

- 4.4. Изучаемые компоненты, курсы, модули или блоки /4.5 Полученные индивидуальные результаты /4.6 Схема оценивания, объяснение оценок и руководство по распределению оценок/4.7 Общая классификация квалификации

**Курс: первый год обучения
на степень Магистр электромашиностроения
– 1993/1994 учебный год**

Компоненты программы	Кредитные баллы	Отметка
Экономика	3	A
Прикладные естественные науки	7	P
Термодинамика и теплопередача	7	P
Электротехника, электрические машины	9	B

**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ
И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ**

и приводы		
Механика жидкости	3	B
Техническая упругость	3	B
Проектирование машин, часть 1	5	P
Механическая вибрация, часть 1	5	A
Турбомашины, часть 1	3	P
Кинематика и динамика машин	5	P
Технология производства, часть 1	4	A
Теория систем	4	B
Техническое проектирование	3	A

Общий результат: geslaagd op voldoende wijze/cum fructu – 60,1%

Схема оценивания		
Summa cum laude с поздравлениями от экзаменационной комиссии	0	0%
Summa cum laude	1	1,25%
Magna cum laude	7	8,75%
Cum laude	21	26,25%
Cum fructu	26	32,50%
Зачет	0	0%
Незачет	25	31,25%
Итого	80	100%

**Курс: второй год обучения
на степень Магистр электромашиностроения
– 1994/1995 учебный год**

Компоненты программы	Кредитные баллы	Отметка
Тепловые машины 1 Техника сжижения 1 Методы охлаждения и кондиционирования воздуха 1 Контроль и приборное оснащение систем транспортировки жидкостей и тепла 1 Численные методы в системах транспортировки жидкостей и тепла 1 Моделирование условий эксплуатации 1 Электрическая и осветительная подводка 1 Управление предприятием 1 Измерительная аппаратура и техника измерений в машиностроении 1 1. Universidad de Zaragoza (Espana)		

Общий результат: geslaagd met 60 ECTS studiepunten/зачтено с 60 кредитами ECTS

**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ,
И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ**

Схема оценивания		
Summa cum laude с поздравлениями от экзаменационной комиссии	0	0%
Summa cum laude	0	0%
Magna cum laude	0	0%
Cum laude	0	0%
Cum fructu	1	16,67%
Зачет	5	83,33%
Незачет		
Итого	6	100%

**Курс: третий год обучения
на степень Магистр электромашиностроения
– 1995/1996 учебный год**

Компоненты программы	Кредитные баллы	Отметка
Религия	3	A
Законодательство об интеллектуальной собственности	3	P
Управление энергетикой	3	P
Технология химических процессов	3	A
Управление промышленным оборудованием	3	P
Проектирование машин – трибология и надежность	5	B
Конструирование ядерных реакторов		B
Электротехника: прикладные задачи	4	A
Физика ядерных реакторов	3	P
Энергетические системы: семинары	4	A
Курсовая работа	3	A
Изучение модели и экспериментальная проверка водозаборных сооружений	12	A
Тепловые системы Capita selecta		
Propulsion eolienne 1	4	B
Безопасность производственных условий		
Технология монтажа	3	A
Stadium generale: лекции для 21 века	3	P
1. Ecole Nationale Supérieure de Techniques Avancées, Париж (Франция)	4	A

Общий результат: geslaagd op voldoende wijze/ cum fructu – 67,5%

Схема оценивания		
Summa cum laude с поздравлениями от экзаменационной комиссии	0	0%
Summa cum laude	0	0%
Magna cum laude	14	60,87%
Cum laude	7	30,43%
Cum fructu	0	0%

**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ
И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ**

Зачет	2	8,70%
Незачет		
Итого	23	100%

5. Сведения о функциях квалификации

- 5.1 *Звание, присваиваемое квалификацией:* burgerlijk ingenieur
- 5.2 *Возможность дальнейшего обучения:* Данная степень второго цикла обеспечивает возможность обучения по последипломным программам: «aanvullende opleidingen en specialisatie-opleidingen». После прохождения дополнительной программы может быть присвоено звание «квалифицированный преподаватель». Если удовлетворяются определенные дополнительные требования, можно продолжить обучение по программе докторантуры.
- 5.3 *Профессиональный статус:* данное положение защищено законом

6. Дополнительные сведения

- 6.1 *Дополнительные сведения:* Если в процессе обучения значительная часть программы изучалась в другом университете или в другой стране, это ясно указывается в разделах 4.4 и 4.5. Если программа обучения включает практические элементы (производственная практика, написания эссе, ...) это также должно быть указано в разделах 4.4 и 4.5.
- 6.2 *Дополнительные источники информации:*
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie van het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek
Koningsstraat 136
B-1000 Brussel (Belgium)
tel. +32-2-211.42.47
fax +32-2-211.42.52

7. Свидетельствование приложения

- 7.1 *Дата:* 28 июня 1996 года
- 7.2 *Подпись:* P. De Meester и E. Van den Bulck
- 7.3 *Должность:* председатель и секретарь экзаменационной комиссии
- 7.4 *Официальная печать или пломба:*

8. Национальная система высшего образования

8.1 Общий обзор системы (систем) образования:

8.2 Описание национальной структуры (структур) квалификаций системы высшего образования:

См. Описания систем национального образования

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (Диплом N 000170)

Latvijas Universitāte

Raina Bulvāris 19, Rīga, Latvia, LV-1586

Настоящее приложение к диплому соответствует модели, разработанной Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕРЕС. Цель приложения к диплому – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Оно содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного лицом, поименованным в оригинале квалификации, к которому приложен документ. В приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании.

Данные должны быть предоставлены по всем восьми разделам. Если данные отсутствуют, следует указать причину.

1. Сведения о личности обладателя квалификации

1.1 Фамилия: *Zalīte*

1.2 Имя: *Kristīne*

1.3 Дата рождения: *29.02.1965*

1.4 Идентификационный номер или код студента: *290265-10000*

2. Сведения о квалификации

- 2.1 Название квалификации присвоенного звания: квалификация -) *Диплом*, звание *Ekonomists-gramatvedis*
- 2.2 Основная область обучения для квалификации: *экономика*
- 2.3 Название и статус учебного заведения, присвоившего квалификацию: *Latvijas Universitāte- гос. университет. Latvijas Universitāt e- учебное заведение, аккредитованное государством (Статут одобрен парламентом ...), его степени/дипломы признаются Латвийским государством*
- 2.4 Название (на национальном языке) и статус учебного заведения, проводившего обучение: *тот же*
- 2.5 Языки обучения/ Экзаменов: *латышский*

3. Сведения об уровне квалификации

- 3.1 Уровень квалификации: *профессиональное университетское образование на базе степени бакалавра*
- 3.2 Официальный срок освоения программы: *1 год – 40 недель дневного обучения, 42 кредитных единицы (один кредит соответствует одной неделе учебной нагрузки студента)*
- 3.3 Требования при поступлении: *Степень бакалавра экономики*

4. Сведения о содержании образования и полученных результатах

- 4.1 Форма обучения: *дневная*
- 4.2 Требования программы: *Учебный год- 40 недель, практика – 4 недели, выпускной квалификационный экзамен Для получения диплома требуются знания и практические навыки в экономике, банковском деле и бухгалтерское дело.*
- 4.3 Подробные сведения о программе:

Курсы	Кредитные единицы	Оценки
1	2	3
<i>1. Макроэкономика</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>2. Бухгалтерское дело (финансовое счетоводство)</i>	<i>5</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>3. Экономика бизнеса</i>	<i>4</i>	<i>10 (безупречно)</i>
<i>4. Бизнес-право</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>5. Банковская бухгалтерия и</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ,
И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ

<i>анализ</i>		
<i>6. Бухгалтерский учет в бюджетных организациях</i>	<i>2</i>	<i>8 (очень хорошо)</i>

**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ
И КОММЕНТАРИИ К НЕЙ**

Продолжение табл.

1	2	3
<i>7. Управленческий учет</i>	<i>3</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>8. Финансовый анализ</i>	<i>4</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>9. Налогообложение и бухгалтерский учет</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>10. Аудит</i>	<i>4</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>11. Оперативное и стратегическое планирование</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>12. Ценные бумаги и бухгалтерский учет</i>	<i>2</i>	<i>9 (отлично)</i>
<i>13. Внутрихозяйственный контроль</i>	<i>2</i>	<i>8 (очень хорошо)</i>

Kristine Zālite прошла практику в Банке Латвии с 1 апреля по 30 апреля 1998 года и получила 4 кредитных единицы с оценкой – 10 (превосходно).

Выпускной экзамен по экономике сдан 19 июня 1998 года с оценкой – 10 (превосходно).

4.4 Схема оценивания и руководство по распределению оценок

<i>10. безупречно</i>	<i>6</i>	<i>– почти хорошо</i>
<i>9. отлично</i>	<i>5</i>	<i>– удовлетворительно</i>
<i>8. очень хорошо</i>	<i>4</i>	<i>– почти удовлетворительно</i>
<i>7. хорошо</i>	<i>3-1</i>	<i>– неудовлетворительно</i>

4.5 Общая классификация для квалификации: Не применяется

5. Сведения о функциях квалификации

5.1 Возможность дальнейшего обучения: *право обучения по магистерским программам*

5.2 Профессиональный статус: *профессиональный статус законом не предусмотрен, профессиональная подготовка, дающая право работать бухгалтером*

6. Дополнительные сведения

6.1 Дополнительные сведения: *настоящий диплом действителен с Дипломом бакалавра N 008572*

6.2 Дополнительные источники информации:

Учебный информационный центр, Академический информационный центр, Латвийский университет, Valnu iela 2, Riga, LV-1098

7. Свидетельствование приложения

7.1 Дата: *30.06.1998*

7.2 Подпись: _____

7.3 Должность: Руководитель факультета

7.4 Официальная печать Факультета экономики и менеджмента

8. Национальная система высшего образования

См. Описания систем национального образования

IV. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ОБЩИЕ ПРАВИЛА СОСТАВЛЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЯ К ДИПЛОМУ

Следующие основные принципы и общие правила предназначены в помощь при составлении лаконичных и эффективных приложений. Это руководство является результатом деятельности совместной рабочей группы Европейской комиссии, Совета Европы, которая в 1997–1998 годах осуществила пилотный проект по разработке Приложения к диплому. В руководстве изложены основные принципы и порядок подготовки эффективных приложений. Пояснительная записка содержит подробные рекомендации высшим учебным заведениям, которые составляют приложения. Все документы доступны на языках Евросоюза и Европейского сообщества, а также на русском. Примеры хорошо составленных приложений можно найти на серверах Европейской комиссии, DG22 (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22>), Совета Европы (<http://culture.coe.int>) или ЮНЕСКО/СЕРЕС (<http://www.cepes.ro>). Введение Приложения к диплому является шагом к реализации *Соглашения по признанию квалификаций высшего образования в европейском регионе*, Лиссабон 1997 год. Предложения рабочей группы затем анализировались в рамках международного проекта *Признание документов о*

высшем образовании и учебных кредитных баллов иностранными государствами.

Основные принципы:

Приложение к диплому базируется на нижеследующих основных принципах, признающих право национальной и международной автономии. Эти принципы объясняют предназначение и характер нового варианта приложения. Приложение к диплому – это:

1. гибкий, не предписывающий инструмент, адаптируемый к местным потребностям. Он может быть использован для замены или расширения уже существующих подходов. Используемые сейчас протоколы (транскрипты) и поясняющие системы могут быть интегрированы в структуру или заменены ею. Сведения в приложении рекомендуется располагать в предложенном порядке;
2. механизм, имеющий внутреннее и международное применение. Он был разработан для разрешения проблем признания – как международного, так и внутри страны – которые вызваны быстрым изменением и сложностью структуры квалификаций и степеней;
3. система, облегчающая признание в академических и профессиональных целях. Она может оказаться полезной для высших учебных заведений, профессиональных организаций, студентов, работодателей, государственных организаций, правительства и граждан;
4. подход, который специально исключает заявления и субъективные оценки относительно эквивалентности, давая достаточно объективных данных, которые позволяют заинтересованным лицам делать самостоятельные выводы о рассматриваемой квалификации. Это система, которая не гарантирует автоматического приема или признания. Она способствует процессу, в соответствии с которым суждения выносятся независимыми национальными или местными организациями (академическими, профессиональными, правительственными и т.д.) без посягательств на местные права;
5. инструмент, которым нужно пользоваться с щепетильностью. Признание иностранных квалификаций следует рассматривать как процесс оценивания приобретенных компетенции, опыта и знаний. При этом нужно стремиться к «объективному признанию»

а не к точной эквивалентности. Те, кто использует приложение, должны основное внимание обратить на результаты обучения и делать выводы на основе представленных количественных и качественных данных;

6. документ, не перегруженный излишними деталями, которые могли бы запутать пользователя. Подобный минималистский подход учитывает стоимость подготовки приложения и приветствует использование и других доступных источников информации. Тем не менее. Приложение к диплому должно содержать все необходимые сведения, позволяющие делать оценки, не запрашивая никаких дополнительных данных;
7. дополнение к основному документу об образовании. Этот документ должен оставаться без изменений (в принятой форме и на выбранном языке). Приложение к диплому сопровождает подлинный документ об образовании, удостоверяющий квалификацию, но не может заменить его. Приложение может использоваться в сочетании с другими документами, например, с *curriculum vitae* и т.д. Можно иметь несколько Приложений к диплому, для каждой имеющейся квалификации.

Основные правила

При составлении приложения желательно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Краткое пояснение (в рамке в начале Приложения к диплому) должно быть воспроизведено как часть каждого Приложения к диплому для информирования высших учебных заведений, граждан, работодателей и других потенциальных пользователей документа.
2. Учебные заведения должны придерживаться структуры и последовательности информации, которые были тщательно проработаны и проверены в ходе пилотного проекта. Анализировались и другие варианты, но они оказались не такими понятными и удобными для пользователя. Приложения, в которых были опущены те или иные разделы, оказывались не вполне эффективными. При составлении приложения нельзя допускать пропусков, неточной и запутанной информации. Следует избегать слишком длинных и сложных приложений – они часто раздражают читателя. Документ не следует перегружать информацией — он должен быть кратким и лаконичным. Как это можно сделать показывают примеры хорошо составленных

приложений. Использование протоколов (транскриптов) позволяет представить подробные сведения в сжатом виде.

3. В сочетании с самим дипломом приложение должно дать сведения, позволяющие вынести суждение о квалификации и о том, соответствует ли она той цели, с которой обладатель будет использовать ее (например, для продолжения образования, освобождения от части программы, трудоустройства, получения права заниматься определенной деятельностью и т.д.). Приложение не является заменой curriculum vitae, а служит источником дополнительной информации.
4. Приложение должно всегда сопровождаться оригиналом документа о квалификации, поскольку приложения, как правило, не имеют юридической силы. Наличие Приложения к диплому не является гарантией статуса учебного заведения, его документов об образовании или того, что вуз является признанной частью национальной системы высшего образования. Однако в приложении эти аспекты должны быть отражены.
5. Название квалификации, а также название и статус высшего учебного заведения (и проводившего обучение, и присвоившего ее) и классификация степени в приложении должны даваться на национальном языке. Неверный перевод может ввести в заблуждение тех, кто оценивает квалификацию. В случае использования не латинского алфавита разрешается транслитерация. Должны быть возможности соотнести названия степеней и квалификаций с описанием системы высшего образования в разделе 8.
6. В приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Данные должны быть предоставлены по всем восьми разделам. Если данные отсутствуют, следует указать причину.
7. Приложения лучше делать централизованно, не передавая его подготовку разным подразделениям учебного заведения. Это позволит снизить издержки и свести к минимуму различия в содержании и подходах.
8. Учебные заведения должны принимать все меры против возможных подлогов и искажения приложений.
9. Сведения о системе высшего образования (раздел восемь) должны занимать не более двух страниц. Для большей наглядности эта информация может сопровождаться диаграммами и схемами. В развитие проекта по Приложению к диплому должны быть разработаны окончательные варианты этих све-

дений. Помощь в этом должны оказать национальные информационные центры (NARIC/ENIC), министерства и союзы ректоров.

10. Приложение к диплому лучше готовить к моменту завершения обучения. В ретроспективе это сделать будет сложнее, поскольку программы обучения и квалификации постоянно развиваются и изменяются. Очень важно, чтобы в разделе восьмом Приложения к диплому описывалась национальная система высшего образования, существующая на момент присвоения квалификации.
11. Следует обратить особое внимание на перевод и терминологию, поскольку многие проблемы возникают именно здесь. В связи с этим очень важно, чтобы в указанных местах Приложения использовался национальный язык. Для разрешения лингвистических проблем созданы специальные глоссарии терминов, связанных с приложениями. Приложения могут создаваться на любых языках, которые учебное заведение сочтет подходящим.
12. Вузовские, региональные и национальные системы контроля качества (если таковые имеются) должны использовать Приложения к диплому в своей работе. Это позволит гарантировать качество приложений.
13. Приложения должны использоваться с щепетильностью. При оценке иностранных квалификаций следует концентрироваться на приобретенных компетенциях, опыте и знаниях, стремясь при этом к «объективному признанию», а не к точной эквивалентности.

4. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЕВРОПЫ: ПОСТБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД

4.1. К ГАРМОНИЧНОМУ ПРОСТРАНСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: ОТ БОЛОНЬИ К ПРАГЕ

*Хауг Гай,
Таух Кристиан*

Болонская декларация от июня 1999 года

Следующая в кильватере Сорбоннской Декларации, подписанной в мае 1998 года, Болонская Декларация по созданию европейского пространства высшего образования – это торжественное обещание 29 стран реформировать структуру своих систем высшего образования, обеспечивая их сближение на европейском уровне.

Болонская Декларация не просто политическое заявление. В ней, скорее, сформулирована программа действий и определены ключевые подходы:

- *четко определенная общая цель*: создание в Европе гармоничного пространства высшего образования для улучшения:
 - ⇒ мобильности и возможности трудоустройства граждан,
 - ⇒ международной конкурентоспособности и престижа европейского высшего образования в мире;
- *реальные сроки*: создание европейского пространства высшего образования должно быть завершено в течение следующего десятилетия;
- *поставленные задачи*:
 - ⇒ создание общей структуры классификации точно определенных и сопоставимых степеней;
 - ⇒ введение двух уровней высшего образования: базового, учитывающего потребности рынка труда, и последипломного, требующего получения первой степени;
 - ⇒ обращение совместимых с ECTS систем кредитов;
 - ⇒ Европейский аспект в контроле качества;

- ⇒ устранение остающихся препятствий к свободному перемещению студентов, преподавателей и аспирантов;
- *мероприятия и структуры, организованные в исполнение Декларации, базируются на межправительственном сотрудничестве с участием учреждений и ассоциаций высшего образования. В Декларации заявляется, что министры встретятся еще раз в мае 2001 года в Праге для обсуждения достигнутых результатов и выработки последующих шагов.*

Процесс создания общеевропейского пространства высшего образования, инициированный в Сорбонне и получивший дальнейший импульс в Болонской Декларации, является процессом структурной перестройки, которая предусматривает реформу национальных систем высшего образования, а также изменение программ обучения и институциональные изменения в университетах и других высших учебных заведениях. Подобные изменения требуют от ответственных лиц на всех уровнях серьезного знания роли и потребностей высшего образования в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Как и всегда в случае структурных реформ, осуществляемые изменения зависят от возможных рисков и перспектив. *Необходимым для проведения таких реформ является изменение мнений и представлений. Именно последнее является наибольшей проблемой.*

Мероприятия и структуры в исполнение Декларации на европейском уровне

Деятельность по сближению систем высшего образования может различаться в зависимости от ее цели (информация, дискуссии, реформы) или действующих субъектов (правительства, институты, ассоциации, студенты и т.д.). Принимая во внимание цель настоящей статьи, будет более полезно рассмотреть, по каким направлениям осуществляется работа официальной структуры, созданной министрами после подписания Болонской Декларации. Данная структура и ее рабочая программа представлены в настоящем разделе. Следующий раздел статьи посвящен независимой деятельности, которая предпринимается правительст-

вами, ассоциациями или институтами и составляет сущность процесса перемен.

- Структура, созданная министрами в исполнение Декларации, базируется на двух группах:
 - ⇒ “большая” группа, включающая по одному (в некоторых случаях по два) представителю от правительств подписавшихся государств. Встречи этой группы состоялись в ноябре 1999 года в Хельсинки и в июне 2000 года в Лиссабоне, еще одна запланирована в декабре 2000 года в Париже. На последней встрече группы в Лиссабоне состоялся обмен информацией о тех мерах (данные, реформы, дискуссии), которые предпринимаются в подписавшихся странах для выполнения Декларации;
 - ⇒ малая рабочая группа, или руководящий комитет, в состав которой входят представители стран, председательствующих в Евросоюзе в период между встречами в Болонье и Праге (расширенная Тройка Евросоюза, т.е. Финляндия, Португалия, Франция, Швеция), Чешской республики (страны-хозяйки следующей встречи министров), Европейской комиссии и двух организаций высшего образования: Ассоциации Европейских университетов (СРЕ) и Конфедерации Союзов ректоров университетов Европы. Рабочая группа собирается чаще, чем “большая” группа. Ее задача – стимулировать, координировать и планировать процесс подготовки встречи в Праге.

Заседания ведет представитель страны, которая председательствует в Евросоюзе. Болонский процесс уже заметно выиграл от активной поддержки председателей групп из Финляндии и Португалии.

Важно отметить, что в качестве *наблюдателей* на заседания “большой” группы в Лиссабоне были приглашены три организации: Совет Европы, Европейская Ассоциация высших учебных заведений – колледжей, политехнических институтов и высших учебных заведений профессионального образования (EURASHE), а также Европейская контактная группа студенческих организаций. Приглашение новых партнеров к процессу построения общеевропейского пространства высшего образования свидетельствует о стремлении сделать этот процесс более открытым, облегчить обмен

мнениями и информацией, расширить спектр предлагаемых действий.

- Рабочие группы приняли программу действий на европейском и государственном уровнях, а также на уровне учебных заведений. Ядро этих действий составляют опросы, исследования и общеевропейские семинары по основным проблемам Болонской программы конвергенции:
 - ⇒ транснациональное образование (т.е. образование, получаемое в одной стране в рамках высшего учебного заведения, находящегося в другой стране) было главной темой ежегодной встречи руководителей высшего образования и глав Союзов ректоров в Авейро в апреле. По поручению Европейской комиссии была составлена схема транснациональной образовательной деятельности и проведено исследование связанных с ней проблем (признание, конкурентоспособность, качество и т.д.). Результаты будут представлены в Мальме (Швеция) в феврале или марте 2001 года;
 - ⇒ семинар по накоплению кредитов и трансфертным системам состоится в Лейрии (Португалия) в ноябре 2000 года;
 - ⇒ семинар по проблемам ускоренного курса базового высшего образования пройдет в Финляндии в начале 2001 года;
 - ⇒ проблема аккредитации (т.е. сертификации соответствия установленным стандартам качества), формально не включенная в программу действий Болонской Декларации, вызывает возрастающий интерес как средство обеспечения эквивалентности степеней/квалификаций в Европе. Семинар по этому вопросу будет организован СРЕ и Конфедерацией Союзов ректоров Европейского сообщества при поддержке Европейской комиссии. Успеху работы по проблемам качества и признания будут способствовать недавно созданная Европейская сеть организаций контроля качества (ENQA) и рабочая группа сети NARIC/ENIC по итогам Болонской Декларации.

В программу деятельности рабочих групп входит также подготовка двух главных мероприятий 2001 года: Съезда высших учебных заведений Европы и Пражской встречи министров высшего образования и представителей вузовского сообщества. (Подробности представлены в заключительном разделе данной статьи). К этим событиям рабочие группы при поддержке Европейской комиссии подготовили два серьезных доклада:

- обзор проблем и тенденций в структуре высшего образования, дополняющий основной доклад Болонской Конференции, который охватывал только страны Евросоюза и ЕЭС. Настоящий доклад, “Тенденции II”, содержит данные по всем подписавшимся странам (и благодаря поддержке Европейского фонда образования, по некоторым неподписавшимся). В нем рассматриваются изменения (произошедшие и планируемые) в различных странах и делается попытка выявить существенные проблемы и определить основные направления будущей работы;
- итоговый доклад для министров перед их встречей в Праге. Здесь обобщаются “Тенденции II”, а также другие доклады и результаты деятельности рабочих групп. Ответственный за подготовку доклада – Педро Лурти (Pedro Lourtie), возглавлявший рабочие группы в период, когда Португалия председательствовала в Евросоюзе.

Деятельность в исполнение Декларации на европейском уровне и на уровне учебных заведений

В рамках небольшой статьи очень сложно дать полное представление о всех действиях, которые направлены на осуществление процесса конвергенции высшего образования в Европе или являются частью его. Поэтому здесь приводятся лишь некоторые примеры деятельности, связанной с созданием европейского пространства высшего образования.

- Информационные мероприятия и дискуссии
 - ⇒ Подписание Болонской Декларации вызвало к жизни множество встреч и дискуссий, посвященных ее значению в конкретной стране для определенных типов учебных заведений и предметных областей. В ряде стран Министерство и/или Союз ректоров провели национальный День Болоньи (Австрия, Швейцария, в ближайшем будущем Германия и страны Балтии) или другие мероприятия, главной темой которых был Болонский процесс (Испания, Мальта, Нидерланды, Болгария, Румыния, в скором времени Чешская Республика). Сюда входят также и страны, еще не подписавшие Декларацию, например, Хорватия и Босния-Герцеговина. CPE совместно с Конфедерацией подготовили пояснительную записку о содержании и значении Болонской Декларации. Она широко рас-

пространялась, в том числе на национальных семинарах SOCRATES II, проводимых в странах-участницах.

- ⇒ Болонская Декларация является центральной темой многочисленных семинаров и конференций, проводимых сообществами и ассоциациями высшего образования (например, мероприятия CRE и Конфедерации), а также ежегодных конференций EURASHE (колледжи и политехнические институты), Ассоциации политехнических институтов Финляндии (обе в мае 2000 года), Европейского общества Инженерного образования (SEFI) в сентябре, Французского национального фонда образования в области управления (FNEGE) в ноябре и, конечно, Европейской ассоциации международного образования (EAIE) в ноябре-декабре (“Реформирование высшего образования: международная сфера”). Еще одним примером является встреча в Вене студентов центрально- и восточноевропейских стран, организованная ассоциацией студентов Австрии.
- ⇒ Следует отметить, что построение более гармоничной, а следовательно и более согласованной системы высшего образования в Европе вызвало интерес и за ее пределами. И это не удивительно, поскольку формирование четкой структуры степеней делает Европу более привлекательной для студентов, преподавателей и высших учебных заведений всего мира, *а также превратит ее в достойную альтернативу признанным центрам обучения в других регионах*. На этой основе были установлены контакты с Ассоциацией университетов Азии и Тихоокеанского региона (AUAP). В рамках Колумбусской Программы до конца 2000 года пройдут два семинара по региональной конвергенции системы высшего образования Европы и Латинской Америки. Ассоциация университетов Содружества также проявляет интерес к европейскому процессу конвергенции.

– Структурные реформы и реформы учебных планов

Во многих странах законодательные изменения, введенные до принятия Болонской Декларации или одновременно с ней, способствовали ускорению реформ, направленных на сближение систем высшего образования. В Германии быстро растет число новых степеней (первой университетской-послеуниверситетской), которые присваиваются университетами и *Fachhochschulen*, и уже первый университет объявил о замене всех старых степеней новыми. В Германии и Австрии приступают к работе вновь созданные советы по ак-

кредитации. Введение двухэтапного, основанного на кредитах, обучения вступает в практическую фазу во всех университетах Италии. Власти многих стран изучают возможные последствия конвергенции для их системы степеней. В некоторых случаях (например, в Нидерландах и в Швейцарии) высшие учебные заведения берут на себя инициативу и проводят структурные реформы в соответствии с принятой в Болонье программой действий. Как следует из материалов, представленных на встрече “большой” группы в Лиссабоне, в ближайшее время можно ожидать волны изменений законодательств и учебных планов. В Прибалтике развернулась региональная дискуссия. В ряде стран проходит активное обсуждение роли университетов, колледжей и политехнических институтов в присвоении магистерских степеней. Организация двухэтапного обучения в соответствии с требованиями Болонской Декларации стало главной проблемой в некоторых странах (главным образом, в Центральной Европе) и предметных областях (например, в инженерии). Во многих странах и высших учебных заведениях набирает темп введение системы ECTS накопления кредитов и системы трансфертов.

Последующие шаги: два основных события 2001 года

Поворот к большей близости и совместимости систем высшего образования является сложным и продолжительным процессом, который требует активной координации политических и образовательных аспектов. Стимул к переменам и их движущая сила не всегда появляются с одной стороны. Контакты на европейском уровне между министрами, правительственными органами, чиновниками, руководителями вузов, преподавателями, администраторами и студентами помогают преодолеть возможные препятствия и сопротивление.

Все предпринимаемые действия и новые инициативы и будут направлены в единое русло на двух ключевых встречах весной 2001 года:

- Съезд высших учебных заведений Европы пройдет (требуется окончательное подтверждение) в Саламанке (Испания) в конце

марта. Он организован CRE и Конфедерацией в сотрудничестве с Союзом ректоров Испании (CRUE) и принимающим университетом и при поддержке Европейской комиссии. Основные цели Съезда:

- ⇒ мобилизовать высшие учебные заведения Европы на активное участие в Болонском процессе. Это потребует их полной информированности и осознания того, что это единственная возможность для них как для сообщества определять будущее;
- ⇒ предоставить возможность высшим учебным заведениям Европы довести до сведения своих министров, какое высшее образования они хотят и готовы поддержать;
- ⇒ дать возможность университетам Европы публично заявить о своих взглядах, подготовить послание министрам с изложением своих потребностей и пригласить их на Пражскую встречу.

Аудитория Съезда – все высшие учебные заведения (а не только университеты). Его следует рассматривать как подготовительный этап комплексной программы действий для системы высшего образования, как форум, на котором будет достигнут консенсус в вопросе создания общеевропейского пространства высшего образования. Съезд обратится к различным аспектам определенного в Болонской Декларации процесса сближения, а также к вопросам внутриевропейской координации и международной конкурентоспособности.

- *Пражская встреча на высшем уровне по высшему образованию (18–19 мая)*. Во встрече министров высшего образования примут также участие представители образовательного сообщества. Основная цель встречи – оценить достигнутый прогресс и наметить действия и приоритеты для следующих этапов процесса сближения. Министрам будут представлены доклад и предложения, подготовленные рабочими группами, а также решения Съезда высших учебных заведений Европы.

Подготовка к Пражской встрече осуществляется силами Швеции, председательствующей в Евросоюзе, и властями Чехии. Участие осуществляется по приглашению Президента Гавела и Чешского правительства по согласованию с университетскими кругами. На встрече будут представлены делегации министерств всех стран, чле-

ны Европейской комиссии, основные организации высшего образования, эксперты, наблюдатели и другие заинтересованные лица.

Принятия новой “декларации” по итогам встречи не ожидается. Однако возможны решительные шаги вперед в виде амбициозной, всеобъемлющей программы действий на следующем этапе.

В Праге министры должны обсудить возможность вовлечения в процесс сближения стран, не подписавших Болонскую Декларацию, но проявляющих желание участвовать в создании европейского пространства высшего образования. Неформальные знаки заинтересованности подали несколько стран, главным образом юго-восточной Европы.

Заключительные замечания

Еще слишком рано судить о каких-то успехах и оценивать ситуацию и тенденции. Это основная задача исследования “Тенденции II”, которое будет подготовлено в феврале 2001 года до начала встреч в Саламанке и Праге.

Тем не менее можно заметить, что процесс сближения стал основной темой дискуссий о высшем образовании как в правительственных, так и в образовательных кругах всех заинтересованных стран Европы. На данном этапе очень важно правильно оценить уровень происходящих изменений и их темп. 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. Основное достоинство Болонского соглашения в том, что оно зафиксировало и облекло в определенную форму уже имеющуюся у Европы, ее стран и вузов потребность такого сближения.

Важным позитивным фактором является та серьезная поддержка, которую оказывает Европейская комиссия некоторым составляющим аспектам процесса сближения.

К сожалению, международные аспекты Болонской Декларации (т.е. вопросы присутствия и привлекательности европейских универ-

ситетов в мире) получают недостаточное внимание. Очень медленно происходит осознание того, что возможность конкурировать (как в своей стране, так и за рубежом) в борьбе за репутацию, студентов, исследователей и ресурсы зависит от признания учебного заведения и системы высшего образования за пределами страны или региона. Создается впечатление, что высшее образование представляет больший приоритет для неевропейских стран, Всемирной торговой организации, Большой восьмерки, чем для европейских правительств и университетов.

Встречи 2001 года будут серьезными этапами процесса сближения. Они должны стать ускорителями и катализаторами происходящего процесса сближения. С принятия Сорбоннской Декларации и особенно на Европейском саммите в Лиссабоне в марте этого года все в большей мере акцентируется ключевая роль образования в подготовке профессионалов и в экономическом развитии общества знаний. Стало очевидным, что сектор высшего образования может сильнее содействовать превращению европейского рынка труда в повседневную действительную реальность. Европейским студентам нужны степени, которыми они могут эффективно пользоваться во всей Европе и за ее пределами. На съезде в Саламанке и на Пражской встрече с министрами в 2001 году образовательное сообщество получает уникальный шанс высказать свое мнение о пространстве высшего образования и оказать воздействие на процессы его формирования. И нельзя упустить возможность продемонстрировать, что высшее образование способно выработать общие цели и мобилизовать свои ресурсы для их достижения.

4.2. К ЕВРОПЕЙСКОМУ ПРОСТРАНСТВУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРЕМЕНЫ И РЕФОРМЫ ОТ БОЛОНЬИ К ПРАГЕ. «ТЕНДЕНЦИИ II»

*Хауг Гай,
Таух Кристиан*

Широкий интерес и поддержка

*Болонский процесс – ключевой вопрос повестки дня
государств и высших учебных заведений*

Болонский процесс — приоритетная задача высшего образования всех подписавшихся стран: в каждой из них имеется рабочая группа, подразделение или дискуссионный форум по Болонской Декларации и ее реальному значению для правительств и учреждений высшего образования в национальном контексте.

Процесс и дискуссии в части исполнения Декларации организованы по различным схемам. В большинстве стран ведущую роль приняли на себя Министерства образования, которые по всем основным вопросам более или менее тесно сотрудничают с другими действующими субъектами. В наиболее часто встречающихся схемах основными партнерскими организациями являются Конференции ректоров. В ряде стран имеются также другие партнеры: широкие заинтересованные круги (например, в Великобритании), союзы студентов (в Швеции) либо национальные подразделения ENIC/NARIC, особенно в Центральной и Восточной Европе.

Некоторые страны учредили специальные (иногда формальные) рабочие группы с участием министерских чиновников и представителей системы высшего образования. Именно так обстоит дело в трех странах Скандинавии, в Германии (здесь в состав рабочей группы входят представители федеральных и земельных властей) или в Испании. Аналогичная рабочая группа планируется в Португалии. В Австрии министерство инициировало “проект по мониторингу прогресса” для отслеживания исполнения Декларации.

В тех странах, где нет смешанных рабочих групп, Конференциями ректоров созданы специальные комиссии и рабочие группы по изучению положений Декларации. Такие комиссии имеются во Франции, Бельгии (французская и фламандская общины) и Швейцарии, причем отдельные для университетов и для колледжей/политехнических вузов. Университет Мальты, как единственный в этой стране, принял на себя контролирующие этот процесс функции. В Швейцарии университеты создали Руководящий комитет и Консультативную группу, которые должны обеспечить скоординированные действия по исполнению Болонской Декларации.

*Болонская Декларация – предмет широкого обсуждения
на встречах и форумах*

Практически невозможно дать полную картину информационных событий и дискуссий, которые прошли с июня 1999 года и были полностью или частично посвящены Болонской Декларации. Ниже приведенная информация позволяет представить масштаб дискуссий, развернувшихся на европейском, национальном и вузовском уровнях.

На европейском уровне. “Специальная рабочая группа”, созданная министрами для реализации Болонской Декларации, инициировала цикл семинаров, посвященных основным задачам Декларации. На этих семинарах, получивших финансовую поддержку Европейской Комиссии, основное внимание было сосредоточено на следующих аспектах:

- механизмы накопления и переноса кредитов (Лейрия, Португалия, ноябрь 2000 года);
- контроль качества и “аккредитация” (т.е. свидетельство того, что удовлетворяются определенные стандарты качества) в европейском пространстве высшего образования (Лиссабон, январь 2001 года);
- модели последипломного обучения и степеней (Хельсинки, февраль 2001 года);
- транснациональное образование (т.е. образование, получаемое не в той стране, где находится вуз, контролирующей программу обучения) в более широком контексте “конкурентоспособности” и “привлекательности” европейского высшего образования (Мальме, Швеция, март 2001 года).

Кроме этих, “официальных”, семинаров, Болонская Декларация обсуждалась на ряде встреч, которые были устроены или поддержаны межгосударственными или негосударственными организациями.

Основным позитивным сдвигом можно считать недавнее появление Европейской сети агентств качества в высшем образовании (ENQA), созданной на основе рекомендаций Совета министров образования стран Евросоюза. Начавшая функционировать в марте 2000

года, ENQA должна оказать серьезную помощь в работе, касающейся обеспечения качества в возникающем европейском пространстве высшего образования. Все текущие и ожидаемые события, связанные с Болонской Декларацией, безусловно являются основной темой на встречах ENQA.

Координируемая Европейской комиссией сеть ENIC/NARIC, Совет Европы и CEPES/ЮНЕСКО создали рабочую группу и сделали заявление о значении Болонской Декларации в свете вопросов признания.

Создание европейского пространства высшего образования было также на повестке дня ежегодной (2000 года) конференции программы OECD по управлению высшими учебными заведениями (IMHE).

Болонская Декларация стала основной темой многочисленных семинаров и конференций, проводимых Европейскими ассоциациями и сетями высшего образования, такими, например, как CRE (Ассоциация европейских университетов), Конфедерация конференций ректоров Евросоюза, EURASHE (сектор колледжей и политехнических высших учебных заведений), ESIB (Национальные союзы студентов Европы), SEFI (Европейское общество инженерного образования), EAIE (Европейская ассоциация международного образования), ELIA (Европейская лига высших художественных учебных заведений), ELFA (Европейская ассоциация юридических факультетов) и многими другими.

На национальном уровне. Многие страны сообщают, что Декларация обсуждалась на множестве разных встреч. В странах, где процесс реализации уже идет, например, в Италии, Германии или Нидерландах, состоялись специальные семинары, посвященные конкретным аспектам проводимых реформ. В ряде других стран проводились национальные “Информационные дни Болоньи”, организованные министерствами (как в Австрии и Греции), Конференцией ректоров (Венгрия и Швейцария), агентством по контролю качества (Великобритания), ENIC/NARIC (страны Центральной и Восточной Европы) либо национальными союзами студентов

(Мальта, Швеция, Норвегия). “Дни Болоньи” запланированы также в Португалии и в Ирландии в апреле 2001 года. Германия пригласила представителей всех подписавшихся стран на национальный День Болоньи в Берлине в октябре 2000 года.

Среди прочих информационных мероприятий – перевод Болонской Декларации и основного доклада (“Тенденции 1”) на национальные языки и распространение этих материалов среди заинтересованных сторон (Греция, Испания и ряд стран Центральной и Восточной Европы), разъясняющие публикации в университетских журналах (Исландия), интервью и пресс-конференции для основных газет (Мальта и Великобритания). Состоялся ряд координационных встреч на уровне региона (Координационный комитет по высшему образованию стран Балтии в апреле 2000 года) или приграничных областей (бельгийско (Фландрия) – нидерландская встреча по контролю качества и аккредитации).

Министерства многих стран заявили о поддержке Болонской Декларации, либо о совпадении ее целей и принципов с национальной политикой в области образования. Такие заявления прозвучали в парламентах Австрии, Болгарии, Финляндии, Швеции и Швейцарии. В Германии с аналогичными заявлениями выступили федеральные власти (ВМВФ), Конференция государственных министров образования (КМК). В ряде стран (например, в Бельгии и Испании) министерства решили не объявлять официальное мнение до тех пор, пока конференция ректоров не выскажет свое. Лихтенштейн заявил о своей согласии с Декларацией и выразил готовность подписать ее в любое время.

Разумеется, дискуссии не везде начались одновременно и идут с одинаковой интенсивностью. В Финляндии серьезные дебаты развернулись перед подписанием Декларации, сейчас же обсуждаются технические детали. В других странах публичное обсуждение началось позднее, как, например, в Греции (декабрь 2000 года) или во французской общине Бельгии (как подчеркнул здешний министр, процесс требует тщательного рассмотрения и не допускает поспешных действий). В Португалии правительство и учреждения высшего образования выразили глубокую заинтересованность

в решении задач Болонской Декларации и проведении необходимых реформ.

Сектор высшего образования организовал многочисленные встречи и дискуссионные форумы в дополнение к тем, которые были инициированы правительственными органами (см. предыдущие разделы). Большую активность в этой области проявили Конференции ректоров университетов и колледжей/политехнических вузов (например, в Бельгии). Многие конференции ректоров заявили о принципиальной поддержке европейского пространства высшего образования, например, в Польше, Германии, Италии, Бельгии, Швейцарии (“Заявление из двенадцати пунктов”), Нидерландах и др. Встречи и дискуссии проводились также по инициативе других национальных организаций, таких, как союзы студентов (Швеция и Австрия) или ассоциация международных чиновников (HEURO в Великобритании). Важно отметить, что большое число университетов и других высших учебных заведений организовали внутренние семинары и информационные дни для своих сотрудников, студентов и партнеров (Барселона, Мальме, Гент, Лилль, Бордо, Брюссель, Брно и т.д.)

Интересно, что движение к более ясной и, следовательно, более совместимой с другими европейской системе высшего образования уже привлекло *внимание университетов за пределами Европы*. Это свидетельство того, что создание в Европе понятной структуры степеней сделает континент более привлекательным для студентов, преподавателей и высших учебных заведений со всего мира, а также обеспечит его конкурентоспособность в качестве места обучения. На этой базе были установлены контакты с Ассоциацией университетов Азиатско-тихоокеанского региона (AUAP). В рамках программы COLUMBUS в 2000 году было проведено два семинара по региональной конвергенции между высшим образованием Европы и Латинской Америки. Ассоциация университетов стран-членов Содружества также проявляет интерес к процессу европейской конвергенции.

*Интеграция с национальной политикой
и программы действий*

Болонская Декларация была рассмотрена в нескольких национальных (правительственных) докладах по высшему образованию. Среди примеров можно назвать Норвегию (положения Декларации рассматривались в Докладе в мае 2000 года по двухуровневой структуре бакалавр/магистр, который послужил основой для Белой книги по высшему образованию), Чешскую Республику (Белая книга о политике государства в области образования, декабрь 2000 года), Словакию (Стратегический план для высшего образования, август 2000 года), Латвию (Концепция развития высшего образования), Эстонию (План развития образования в Эстонии) или Нидерланды (В Меморандуме о политике министерства использован доклад Комитета Rinnooy Kan, подготовленный в июле 2000 года). В других странах Декларация учитывалась при оперативном планировании политики или в периодических отчетах Парламенту, например, в Австрии (Трехлетний план 1999 года), Финляндии (Пятилетний план правительства в области образования на 1999–2004 гг.), Фландрии (Доклад о политике в области образования и подготовки на 2000–2004 гг.) или в Швеции (Доклад министерства Парламенту, 2000 год). В Швейцарии Конференция ректоров и Научный совет подготовили два доклада по реализации и координации Болонского процесса в стране.

В ряде государств деятельность основывается на положениях документов о высшем образовании, которые были приняты до Болонской Декларации и находятся на разных стадиях исполнения: Доклады Дирина и Гаррика в Великобритании, Доклад Мартинотти в Италии, Доклад руководящей группы по высшему образованию в Ирландии (все 1997 года), доклад Аттали во Франции, (1998 год). Эти страны заявили, что с точки зрения содержания и времени исполнения все меры по реализации принятых планов определяются Болонской Декларацией (например, окончательное утверждение двух новых квалификационных структур в Великобритании). В Испании пока неясно, в какой степени доклад “Университет 2000” (Bricall) используется для подготовки реформ, предусмотренных Законом об образовании 1983 года.

Серьезная поддержка основных целей процесса

Тремя основными целями Болонской Декларации для европейского пространства высшего образования являются мобильность, возможность трудоустройства на европейском рынке труда, а также международная конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования. Все эти цели находят единодушную поддержку участников процесса.

Единодушная поддержка мобильности

Цель Болонской Декларации стимулировать большую мобильность в 25 из 29 стран считается актуальной, важной, насущной, наиболее значительной или даже решающей и жизненно важной.

В большинстве стран Болонская Декларация рассматривается как поддержка того высокого приоритета, который отдается мобильности, либо как “важный шаг в начавшемся несколько лет назад процессе” (Нидерланды). Основную роль Декларации разные страны видят в:

- стимулировании дискуссий (Швеция, Финляндия, Мальта, Чешская республика) и создании новой динамики (Фландрия);
- ускорении и стимулировании реформ (Французская община Бельгии, Финляндия, Австрия, Чешская республика) через общее осознание необходимости таких реформ (Испания, Португалия);
- разъяснении вопросов и направлений реформ, обеспечивающих сопоставимость в Европе (Эстония, Латвия, Чешская республика).

В согласии с вышесказанным многие страны полагают, что Болонская Декларация определила содержание, направление и хронометраж проводимых или планируемых реформ.

На фоне единогласной поддержки мобильности следует отметить, что в основе подобного единодушия лежат совершенно разные причины. Как отмечают разные страны, такими причинами являются:

- давний акцент на мобильность как на национальный приоритет, например, в Нидерландах, странах Скандинавии, в Ирландии, Великобритании или Швейцарии;
- новый акцент на мобильность студентов и персонала в странах, которые интегрируются в Европейское сообщество, как этап их присоединения к SOCRATES/ERASMUS и другим программам Евросоюза. Ответы этих стран отражают их желание обеспечить действенное участие своих студентов в этих программах (учитывая существенные гранты в рамках ERASMUS, которые решили предоставить многие страны, несмотря на ограниченность собственных бюджетов) и одновременно сбалансировать свои обмены по линии высшего образования (путем улучшения привлекательности национального высшего образования для студентов из других стран);
- реализация Лиссабонской Декларации по признанию и Плана действий по обеспечению мобильности, принятого Евросоюзом в ноябре 2000 года;
- новые или обновленные национальные приоритеты в странах, где интернационализация высшего образования является недостаточной с точки зрения потребностей государства. Именно это отмечается в Италии, Испании, Португалии, Австрии, Греции, Венгрии и Словении. Первые четыре из вышеперечисленных стран приняли соответствующие меры, направленные на поддержку двухуровневой системы образования и более серьезное финансовое обеспечение мобильности. Так, например, в Испании средства, выделяемые на гранты, утроятся. Греция выражает сожаление по поводу того, что высшее образование в стране по-прежнему является “закрытой системой”.
- особая значимость свободной мобильности особенно важна для небольших государств, испытывающих большую потребность в обучении и трудоустройстве своих граждан за рубежом.

Следует отметить, что многие страны не только одобряют обучение собственных студентов за рубежом, но и придают новое значение приему иностранных студентов и устранению всех препятствий в этой сфере. Это связано с желанием восполнить нехватку рабочей силы (Ирландия), привлечь больше иностранных студентов (Великобритания, Мальта, Германия, Нидерланды, Швеция) и особенно молодых исследователей (Ирландия, Германия, Финляндия).

Последнее необходимо для поддержания высокого уровня исследовательских центров и программ.

Лишь несколько стран отметили необходимость мобильности профессорско-преподавательского состава. В соответствии с новым итальянским законом (1999 год) преподавание за рубежом становится одним из критериев для отбора и продвижения университетских преподавателей. Аналогичные требования планируется ввести в Бельгии (французская община) и Франции. Австрия собирается исключить из своих законов о государственных служащих статьи, несовместимые с международной мобильностью в высшем образовании.

Некоторые страны, особенно страны с федеральной или очень децентрализованной системой образования, подчеркивают, что свободная мобильность в Европе будет способствовать мобильности между их составляющими субъектами (Германия, Испания, Швейцария) или различными типами учреждений высшего образования (ряд стран Центральной Европы).

Здесь не будут обсуждаться все принятые или запланированные меры, которые направлены на поддержку и стимулирование мобильности, однако необходимо отметить некоторые специфические или новые направления реформ:

- ряд вступающих в Европейское сообщество стран принял меры, облегчающие получение виз для приезжающих по обмену студентов или обеспечивающие наибольшее благоприятствование гражданам Евросоюза. Серьезными препятствиями можно считать существующие ограничения мобильности между странами, входящими и не входящими в Евросоюз;
- решение о приеме иностранных студентов принимается децентрализованно на уровне колледжей или политехнических высших учебных заведений, как, например, в Швеции или Бельгии (французская община). Университеты этих стран уже наделены таким правом вследствие своей автономии;
- в 2002 году в Норвегии начнет функционировать база данных по признанию иностранных степеней. Такие общедоступные, стабильные и своевременные данные по признанию степеней уменьшат возможные риски мобильности. Этот механизм может быть применен в более широком европейском контексте.

К факторам, которые способствуют мобильности, можно также отнести принятие системы кредитов, модернизацию структуры степеней, систему бакалавр/магистр, реализацию положений Лиссабонской встречи по трудоустройству и т.д. Действия в данном направлении позволят изменить существующий климат и предоставить студентам больше возможностей (именно на это было указано Нидерландами).

Многие страны отмечают, что положения Болонской Декларации в сфере мобильности подкрепляются всем ходом развития и ранее принятыми документами. Принятие *acquis communautaire* в образовании, реализация Лиссабонской Конвенции по признанию и предпосылки, создаваемые Планом действий по обеспечению мобильности, который был одобрен Евросоюзом в ноябре 2000 года – все это, по мнению многих стран, важнейшие факторы реформ. Программы Евросоюза по обеспечению мобильности (главным образом, ERASMUS), Приложение к диплому, Европейская система накопления и передачи кредитов (ECTS) и Директивы Евросоюза по признанию квалификаций были названы инструментами осуществления задач и целей Болонской Декларации.

Из вышесказанного можно сделать два важных вывода:

- Болонская Декларация в значительной степени соответствует национальным приоритетам европейских стран; она подкрепляет выбор этих приоритетов и сама подкрепляется ими.
- Масштаб и уровень мобильности, которые необходимы для хорошо функционирующего европейского пространства высшего образования, зависят от объективного, своевременного и эффективного признания академических и профессиональных квалификаций. Необходимые процедуры и методы уже существуют, и основная задача правительств и высших учебных заведений – воспользоваться ими (см. Отчет рабочей группы ENIC/NARIC по вопросам признания в Болонском процессе; эту точку зрения разделяет министерство образования Швеции).

*Возможность трудоустройства:
важная проблема, представляющая общий интерес*

Болонская Декларация внесла серьезный положительный вклад в дискуссию о взаимоотношениях высшего образования и профессиональной жизни, и, в частности, о подготовке выпускников к “трудоустройству”. Декларация увеличила степень общественного интереса к проблеме и выявила ее актуальность для всей Европы.

Подавляющее большинство стран, подписавших Болонскую Декларацию, считают поставленную в ней задачу – облегчить трудоустройство выпускников на европейском рынке труда – очень важной и своевременной. *Декларация является подкреплением тех национальных планов*, в которых проблемы трудоустройства являются приоритетными.

Несколько стран указывают, что трудоустройство – это давно существующий руководящий принцип или базис их национальной политики высшего образования, и видят в Болонской декларации подкрепление этого. В Швеции сотрудничество высших учебных заведений с профессиональными и экономическими кругами считается “вполне обычным, естественным и простым”. Способность отвечать потребностям окружающего общества является третьим “столпом” высшего образования, вслед за исследовательской работой и обучением. Аналогичная позиция существует и в других странах Скандинавии. В Нидерландах проблема трудоустройства считается важнейшей, и решается при участии правительства и социальных партнеров.

Франция подчеркивает, что переход к “профессионализации” уже три десятилетия составляет основу политики высшего образования и находит свое отражение в 4-летних контрактах, которые заключаются министерством с каждым из университетов.

В тех странах, где квалификации, включая первые степени, признаны на рынке труда (Ирландия, Великобритания, Швеция, Мальта, Исландия), основной акцент делается не столько на тру-

доустройство вообще (безработица среди выпускников невелика), сколько на удовлетворение конкретных потребностей рынка, особенно в условиях растущей нехватки рабочей силы и квалифицированных кадров (об этом сообщают Ирландия и страны Скандинавии). Введение в Великобритании “базовых степеней” с продолжительностью обучения 2 года можно считать реакцией на нехватку выпускников с квалификацией такого уровня.

Акцент Болонской Декларации на трудоустройство отвечает тем реформам, необходимость которых вызвана процессом вступления в Евросоюз. Это в том или ином виде отметили все страны, вступающие в Европейское сообщество. При этом ряд из них выразил сожаление по поводу ограничений доступа на рынок труда, которые существуют между странами ЕС и странами-кандидатами на вступление.

В некоторых странах трудоустройство является национальным приоритетом из-за высокого уровня безработицы среди выпускников высших учебных заведений. Это особенно актуально для Италии и Испании. Греция отмечает, что необходимые перемены в этом направлении потребуют более напряженного диалога между правительством, высшими учебными заведениями, студентами и работодателями. В Италии “одним из наиболее передовых аспектов новой архитектуры всей системы высшего образования, вводимой с 1999 года, является сближение высшего образования с рынком труда”.

Трудоустройство: мощный источник изменений и реформ

Из всех задач Болонской Декларации задача расширения возможностей трудоустройства является, по-видимому, наиболее серьезным мотивом для реформ и изменений в высшем образовании. Это подтвердила и Лиссабонская встреча на высшем уровне по проблемам занятости (март 2000 года), во многом определившая программу действий в образовании и в других сферах. Влияние Болонской Декларации особенно велико в трех областях.

Декларация вызвала широкое обсуждение проблем трудоустройства после первой степени (эквивалентной степени бакалавра), например, в Финляндии, Швейцарии, Австрии, Фландрии и др. В нескольких странах руководствуются тем, что образование служит не только для профессиональных целей (Испания), а университетские круги заявили, что первые степени не должны серьезно зависеть от кратковременных потребностей рынка труда. В тех странах, где степени бакалавра введены десятилетие назад (в частности, в Дании, Финляндии, Чешской и Словацкой республиках) развернулась новая дискуссия вокруг определения (или переопределения) степеней бакалавра. Общая тенденция состоит в том, что возрастает ориентация на трудоустройство и приобретение ключевых, или стержневых навыков. Принятые в Великобритании и Ирландии новые структуры степеней базируются на результатах обучения, а квалификации определяются, главным образом, на основании навыков и компетенций, полученных выпускником. Дания отмечает, что академическая и профессиональная степени бакалавра должны быть более "адекватны" рынку труда (хотя, возможно, в разной степени). В законах, недавно принятых некоторыми странами, адекватность рынку труда рассматривается как ключевой фактор для санкционирования (или "аккредитации") новых программ. Этими законами предусматриваются обязательное сотрудничество с профессиональными органами при разработке новых учебных планов. В качестве примера можно привести Италию (здесь возможность трудоустройства является основным требованием введенной в 1999 году новой системы), Германию, Австрию, Латвию, Францию, Фландрию, а также планы Швейцарии по созданию новых организаций по контролю качества. Сюда же можно отнести требование, чтобы программа обучения обеспечивала получение ключевых навыков (Италия, Латвия, Нидерланды, Болгария), и стимулирование более коротких сроков обучения (Эстония).

Некоторые страны предприняли специальные усилия по продвижению на рынок выпускников, имеющих первую ученую степень. В Германии необходимость соответствия новой структуры степеней потребностям рынка труда подчеркивалась Конференцией министров образования (март 1999), а также Ассоциацией работода-

телей Германии (октябрь 1999 года) в “Кельнской декларации”, посвященной новым квалификациям в высшем образовании. Ряд стран сообщил о конкретных мерах, направленных на изменение законов или законодательных актов, регулирующих доступ к гражданской службе (Австрия, Италия, Германия) или регламентируемым профессиям (Словакия), с целью создания благоприятных возможностей для обладателей первых степеней.

Внимание Болонской Декларации к проблемам трудоустройства *дал новый импульс дальнейшему развитию колледжей и политехнического сектора высшего образования либо их созданию в разных странах.* Почти во всех странах, где существует бинарная система высшего образования, Декларация породила дискуссию о роли разных типов высших учебных заведений и о профиле их степеней. Эта дискуссия широко развернулась в странах с бинарной системой высшего образования и особенно там, где сильный сектор колледжей и политехнических вузов обеспечивает большое число квалифицированных выпускников с учетом доступа на рынок труда через 2,3 или 4 года. В этих странах проблемы трудоустройства в университетском секторе стоят не так остро, как в тех странах, где высшее образование сосредоточено главным образом или исключительно в университетах.

Новый импульс, полученный профессиональным высшим образованием, привел к созданию или расширению в ряде стран бинарной системы, например, в Финляндии, Эстонии, Словакии, Италии и на Мальте. Недавно Италия ввела в некоторых регионах новый сектор профессионального образования и подготовки повышенного уровня (FSI) с целью создания альтернативы университетскому образованию. Нынешнее введение базовых степеней в Британских университетах, хотя и не является ответом на Болонскую Декларацию, но, также находится в русле диверсификации высшего образования с целью более широкого доступа к нему и облегчения трудоустройства. Введение *licence professionnelle* во французских университетах и бакалавров по профессиям в некоторых других странах является реакцией на Болонскую Декларацию. С Декларацией связана и дискуссия о магистерских степенях в кол-

леджах и политехнических вузах (см. раздел о сочленении бакалавр/магистр).

И наконец, важность Болонской Декларации состоит в том, что *она привлекла внимание к европейскому аспекту в проблеме трудоустройства*. Это отметили Франция, Мальта, Латвия, Исландия и Швеция. Швеция подчеркнула, что “для небольшой страны естественно создавать возможности для трудоустройства на национальном, европейском и международном рынке и одновременно расширять мобильность”. В большинстве стран усиление европейского аспекта в квалификациях высшего образования рассматривается, главным образом, в связи с программами Евросоюза по сотрудничеству и мобильности. В некоторых странах усилился интерес к учреждению объединенных, интегрированных курсов или курсов с двумя степенями, например, в Германии, Италии (обе страны обеспечили специальное финансирование таких курсов), Эстонии, Франции, Швейцарии, Чешской республики, Исландии и Дании. Греция выражает сожаление, что лишь несколько университетов и факультетов принимают участие в разработке учебных программ такого рода. Некоторые страны отмечают создание курсов с “европейской” ориентацией и английским языком преподавания, которые предназначены как для собственных, так и для иностранных студентов (так, например, в Швеции около 500 таких программ). Следует также отметить и постоянное совершенствование европейских летних курсов по широкому кругу дисциплин и областей специализации, которые проводятся либо отдельным высшим учебным заведением, либо сетью высшего образования (например, UNICA или ECIA).

Отдельные страны считают Директивы Евросоюза важным инструментом осуществления целей Болонской Декларации, которые касаются трудоустройства в Европе. Страны, вступающие в Европейское сообщество, используют в своих программах обучения стандарты Евросоюза по различным профессиям (например, профессии медсестры и акушерки в Польше, медицинского работника и учителя в Румынии). Эти изменения, хотя и связанные с процессом вступления, можно рассматривать как меры, которые в любом случае были бы приняты, а теперь служат подкреплением положений Болонской Декларации.

*Признание потребности в большей привлекательности
(или конкурентоспособности)
европейского высшего образования*

Если поддержку мобильности и трудоустройства можно считать вполне прогнозируемой, то серьезная поддержка положений Болонской Декларации, направленных на улучшение конкурентоспособности (или другими словами, “привлекательности”), была менее ожидаемой. Собранные для данного исследования ответы отражают возросшую осведомленность о содержании вопроса и свидетельствуют о начале мобилизации усилий и ресурсов. Делая акцент на необходимости соперничать за свое положение в мире, с которой сталкивается европейское высшее образование, Декларация играет важную роль в решении данной проблемы.

Многие страны рассматривают проблему конкурентоспособности в качестве приоритетной, и лишь некоторые считают ее не заслуживающей внимания. *Болонская Декларация имеет большое значение для решения проблемы конкурентоспособности:*

Во-первых, Декларация акцентировала внимание на данном вопросе, на что указывают Норвегия, Фландрия, Швейцария (несмотря на 20-30% иностранных студентов и 40% иностранных аспирантов). В Финляндии работа по пропагандированию образа страны как привлекательного места обучения “не началась бы без Болонской декларации”. Германия считает внутреннюю реструктуризацию высшего образования и его международное продвижение одинаково важными принципами всестороннего реформирования. Совершенно очевидно, что стремление конкурировать менее ощущается в тех странах (главным образом, в юго-восточной Европе), где спрос на высшее образование по-прежнему превышает предложение.

Во-вторых, Болонская Декларация привлекла внимание к сигналам, которые “долгое время оставались незамеченными” (Франция) и которые свидетельствуют об общем снижении привлекательности. Сокращение числа студентов из стран, не входящих в Евросоюз и ЕЭС, долгое время игнорировалось; переход во всем

мире, кроме континентальной Европы, к единой системе бакалавр/магистр прошел незамеченным (об этом сообщает Германия, но так обстоит дело и в других странах). С запозданием признано (например, в Германии и Италии), что “у иностранных студентов возникают проблемы с признанием наших дипломов в их странах”.

Следует, однако, отметить, что некоторые из существующих проблем не получают достаточного внимания. В большинстве стран министерства и учреждения высшего образования проявляют недостаточный интерес к проблеме аккредитации европейских университетов в США, к предложениям по включению вопросов образования в переговоры с ВТО, к развитию различных форм транснационального образования. Только Греция и Португалия выразили серьезную озабоченность по поводу роли импортируемого образования. Ответы на вопрос о транснациональном образовании были в основном двух типов: исключить его (Греция) или сделать его объектом национального контроля качества или аккредитации (Венгрия, Литва или Австрия). Ни один из этих подходов не решает проблемы. Как отметила Латвия, национальное законодательство не в состоянии остановить распространение неофициального транснационального образования. Это происходит, главным образом, потому, что такое образование не стремится интегрироваться в национальные рамки или не нуждается в этом.

В-третьих, “сформулировав проблему привлекательности национального и европейского образования”, Болонская Декларация добавила новый аспект в политику интернационализации (Франция). Появляется осознание того, что иностранные студенты сначала выбирают между Европой и другими континентами, и только когда предпочтение отдано Европе, уточняют свой выбор. Австрия считает, что пропагандирование Европы как места обучения и исследовательской работы является сутью “Болонской Декларации”. Для Греции возросшая конкурентоспособность Европы – средство улучшения ситуации в каждой стране. Для Нидерландов потребность стать конкурентоспособной и привлекательной страной стало основной причиной подписания Болонской Декларации.

Среди многих *причин повышенного внимания к привлекательности и конкурентоспособности Европы* можно выделить три основных.

Основная задача для многих стран – привлечь больше студентов, в частности, не европейцев. Франция и Германия выражают озабоченность снижением привлекательности своих стран, а Швеция пытается избежать подобного развития. Рост числа иностранных студентов считают своей государственной задачей Великобритания, Норвегия, Швеция (которая долго “экспортировала” студентов, а теперь желает больше “импортировать”), Австрия, Германия, Франция, Финляндия, Ирландия, Нидерланды, а также Мальта, Венгрия и Латвия.

Многие из перечисленных стран, а также Швейцария особенно заинтересованы в привлечении молодых исследователей для обеспечения высокого уровня научно-исследовательских работ. Еще одна общая цель, стоящая перед странами Европы, — расширить масштабы международного признания научных степеней.

Другая причина интереса к улучшению конкурентоспособности национальных систем высшего образования связана с интеграцией Европы. Для стран, вступающих в Евросоюз, интеграция в программы ЕС вызвала необходимость и породила желание этих стран стать более привлекательными для иностранных студентов. Некоторые страны подчеркивают, что их выпускники будут продолжать образование и трудоустраиваться в Европе, поэтому национальные системы образования должны быть конкурентоспособны (Мальта, Эстония). Ряд стран указывают, что в рамках программ Евросоюза они должны быть по-настоящему привлекательными, чтобы имел место “настоящий обмен”, а не утечка студентов (все три страны Балтии, Словения, Румыния и т.д.). Как отметила Болгария, “эти усилия в основном связаны с европейской интеграцией, но одновременно отвечают целям Болонской Декларации”.

Третья причина характерна для тех стран, которые видят в европеизации своих систем высшего образования путь к повышению их конкурентоспособности. Большое значение этому придается

в Италии, где “важным национальным приоритетом” и главной целью проводящихся широких реформ стало повышение конкурентоспособности университетов. Другие страны, например, Австрия и Мальта, также считают европеизацию фактором конкурентного преимущества.

Для достижения вышеперечисленных целей *в европейских странах были приняты различные меры*. Разработанные в ряде стран стратегии основаны на сотрудничестве между правительством (Министерство образования и Министерство иностранных дел) и высшими учебными заведениями. Отправной точкой этих стратегий является национальный доклад, в котором обоснована необходимость действий в данной области. В Швеции Государственный комитет предложил в феврале 2001 года план действий на пятилетие, который был признан весьма актуальным. Осенью 2000 года в Финляндии министерство создало рабочую группу по разработке маркетинговой стратегии для высшего образования. В Германии процесс был инициирован в конце 1999 года совместным докладом федерального и земельных правительств, в котором высказывалась необходимость повышения конкурентоспособности германского высшего образования. Год спустя появился федеральный маркетинговый проект, предусматривающий стимулирование “экспорта” германского высшего образования через DAAD и Конференцию ректоров. Бюджет проекта составил более миллиарда марок. Премьер-министр Великобритании поставил ясную цель: увеличить до 25% долю Великобритании на рынке мирового мобильного студенчества. Британский Совет работает над большим пятилетним планом по созданию бренда “*EducationUK*” для помощи Британским университетам в их маркетинговой деятельности.

Среди осуществляемых мер можно отметить традиционные, такие как информирование (брошюры, базы данных, студенческие ярмарки) и языковые курсы для поступающих (для участников программы обменов ERASMUS и для других студентов). Однако принимаются и другие действия, которые свидетельствуют о *возрас-*

тающей роли и переориентации политики в области обеспечения конкурентоспособности высшего образования.

Активный маркетинг быстро делает успехи и становится важнейшей задачей многих национальных организаций, таких, например, как Британский Совет, DAAD, NUFFIC и другие. Во Франции недавно создана организация по маркетингу (Edufrance). Возможность создания аналогичной структуры рассматривается в Швейцарии. Во многих случаях эти организации настаивают на изменении существующих программ обучения и на создании новых, более соответствующих потребностям иностранных студентов. Во многих странах (например, в Нидерландах, Швеции, Германии и Венгрии) университеты вводят новое поколение ориентированных на международный рынок программ, в основном последипломных, с английским языком обучения. Эти программы предназначены либо специально для иностранных студентов, либо для совместного обучения местных и иностранных студентов. Появляется осознание того, что Европа может предложить на мировом рынке уникальные программы на основе совместной учебной работы вузов нескольких стран. Ряд стран создают свои службы поддержки в других странах (Нидерланды, Германия; Великобритания уже создала подобные центры по всему миру).

Давно назревшие кардинальные перемены можно заметить в визовой политике. После десятилетия жесткой визовой политики в отношении иностранных студентов, интернов, преподавателей и исследователей, многие страны начинают изменять свой подход. Великобритания, Ирландия и Мальта – единственные страны, которые реально делают свою иммиграционную политику как можно более дружественной к потенциальным студентам. Другие страны осознали необходимость серьезных перемен (Франция, Германия, Нидерланды). Ряд стран вводят облегченные процедуры (Германия, Франция), разрешают студентам работать на неполную ставку, возвращаться домой летом или привозить семьи (Австрия, Швеция, Нидерланды, Германия, Фландрия). Некоторые страны признали необходимость улучшения необразовательных услуг для иностранных студентов, например, расквартирование (Италия, Швеция, Австрия,

Франция), “социальное и учебное попечительство” (Германия). Ряд стран рекомендует более либеральный подход к признанию иностранных степеней (Швеция, Германия – существующая здесь схема “Магистр Плюс” помогает обладателям иностранной степени бакалавра вписаться в германскую систему высшего образования).

Следует отметить, что немногие страны считают бесплатное образование ключевым фактором привлекательности (Чешская республика в отношении словацких студентов и Бельгия), и столько же стран (Великобритания, Нидерланды, в определенной степени Мальта, Латвия, Венгрия) указывают финансовые причины в качестве важнейшего мотива для международного маркетинга. Верность политике бесплатного образования в международном контексте недавно подтвердили Швеция (все образование) и Германия (курсы подготовки на соискание первых степеней). Некоторые страны заявили о намерении предоставить дополнительные гранты для поступающих студентов (Германия, Великобритания, Австрия, Швеция, Нидерланды). Из вышесказанного можно заключить, что в большинстве случаев стремление сделать европейское высшее образование более привлекательным и конкурентоспособным имеет нефинансовые мотивы. Среди таких мотивов – культурное влияние, интернационализация национальной системы высшего образования, потребности рынка труда и исследовательской политики, обеспечение высокого уровня сектора высшего образования за счет притока талантов и др.

Можно сделать и еще один важный вывод: все страны в своих национальных схемах признают, что высшие учебные заведения сами должны заботиться о своей привлекательности для иностранных абитуриентов и осуществлять их набор. В то же время лишь немногие из этих стран считают необходимым введение стимулов для вузов. В Великобритании основная цель национальной схемы состоит в развитии “предпринимательских способностей” у университетов. Швеция и Германия обеспечивают начальную поддержку маркетинговых инициатив. Во Фландрии для студентов не из Евросоюза, составляющих до 2% от всего числа принятых, предусматривается такое же бюджетное финансирование, как для европей-

ских студентов. В некоторых странах (Мальта, Латвия, Исландия) используются и другие финансовые стимулы.

Ряд стран принял меры, направленные на международное признание их степеней. Сюда относятся двухсторонние соглашения, распространение информации через сети NARIC или национальные министерства образования. В некоторых государствах международное признание степеней рассматривается как главная причина и важнейший результат Лиссабонской Конвенции 1997 года. Ряд стран усиливают поддержку (например, Приложение к диплому или более конкретная помощь) иностранным выпускникам, которые нуждаются в признании своих степеней у себя на родине. Другие страны возлагают надежды на структурные реформы, которые должны облегчить международное признание степеней, например, через систему кредитов ECTS или оценивание (Италия, Эстония), введение структуры Бакалавр/ Магистр (Германия, Австрия, Италия) или через создание/укрепление надежной системы аккредитации (Нидерланды, Швейцария, Румыния). Внушает оптимизм тот факт, что все больше европейских стран и университетов начинают понимать: во многих странах мира их степени не признаются автоматически на реальном уровне и в этой области необходимы скоординированные действия (которые следует начать с подробного анализа существующего положения дел).

Переход к четкой структуре степеней

В данном разделе рассматриваются изменения и реформы, затрагивающие общую архитектуру систем высшего образования с точки зрения четкости и совместимости предлагаемых степеней и квалификаций.

Новые структуры квалификаций

Недавно в Великобритании были приняты две новые комплексные структуры квалификаций: одна для Англии, Уэльса и Северной Ирландии (ноябрь 2000 года), другая – для Шотландии (январь 2001 года). Их введение рекомендовано Докладами Dearing и Garrick (1997 год) для улучшения внутренней прозрачности. Однако Болонская Декларация дала новый толчок четкому определению уровней, точным дескрипторам квалификаций и унифицированной номенклатуре. Обе структуры основываются на результатах обучения. Они различаются в некоторых аспектах (в Шотландии акцент делается на кредиты и сохранение традиционной дуальной системы Бакалавра – Степени с отличием), однако практически совпадают на уровне Степеней с отличием и полностью идентичны для постдипломных степеней.

В Ирландии, где система высшего образования бинарная, а непрерывное образование является главным приоритетом, Квалификационный Акт (июль 1999 года) положил начало созданию национальной структуры квалификаций, которая и действует в настоящее время. Структура охватывает все квалификации, за исключением университетских квалификаций, с которыми она, однако, тесно связана.

Используемые в данных структурах определения и подходы, а также попытка устранить все несоответствия в номенклатуре степеней, безусловно, будут способствовать внедрению на европейском уровне более понятной структуры степеней. Другие страны Европы не создали аналогичной всеобъемлющей системы квалификаций, однако другие шаги в этом направлении были предприняты. Финляндия, Болгария и Мальта попытались модернизировать свои системы степеней. Во Франции введение (в 1999 году) *Mastaire* в качестве степени магистерского уровня для университетов и *Grandes Ecoles* также было первым шагом к упрощению чрезвычайно сложной системы степеней. Литва пытается привести национальную структуру степеней в соответствие со шкалой ISCED ЮНЕСКО, а несколько стран Центральной и Восточной Европы модернизируют перечни областей специализации с тем, чтобы не

отстать от преобразований в их системах образования (Словения, Болгария).

Усиление интеграции систем высшего образования

Была подтверждена необходимость шагов к созданию интегрированных систем высшего образования (т.е. таких, где различные типы взаимодополняемых вузов и квалификаций организованы в рамках образующей единое целое системы). Как указала Австрия, Болонская Декларация позволила осознать, что высшее образование превратилось в многостороннюю систему, включающую в себя не только университеты. В Чешской республике, где данный процесс набирает силу, Декларация сделала проблему интеграции более ясной. В рамках норвежской интегрированной системы (Network Norway) два составляющих ее сектора осуществляют взаимное признание программ на основе принципа “время за время”. В Швеции имеются университеты и колледжи, однако система высшего образования считается “унитарной”, что признано образовательным сообществом и рынком труда. Тенденции в других странах имеют ту же направленность, о чем свидетельствует *принятие сходной или симметричной структуры степеней*. В Португалии законом 1997 года приняты одинаковые степени в колледжах и университетах. В Германии степени бакалавра и магистра, введенные в 1998 года, идентичны, независимо от присваивающего их учебного заведения (университет или Fachhochschule) регулируются одинаковыми процедурами аккредитации. Как ответ на Болонскую Декларацию несколько стран ввели в неуниверситетском секторе степень бакалавра (а в некоторых случаях и магистра) вместо традиционного звания дипломированный специалист. Начиная с 1999 года, степени бакалавров по профессиям появились в Дании, Мальте, Литве, Словакии, Франции, Словении и Латвии. В Норвегии предлагается установить общую систему степеней для профессионального и академического высшего образования.

Болонская Декларация, безусловно, стимулировала новую дискуссию о “мостах” между подсистемами бинарных систем выс-

шего образования, а в некоторых случаях открыла новые возможности. Главная цель проводимых изменений – в идеальной гармонии с задачами непрерывного образования – исключить тупики для тех студентов, которые не смогли сразу сделать правильный выбор или изменили свои планы. В Нидерландах и в обеих системах высшего образования Бельгии поощряются соглашения между колледжами и университетами, обеспечивающие возможность перевода. Французская община Бельгии приняла в 1999 году новое законодательство, регламентирующее переводы: некоторые из них гарантированы, для других определены четко оговоренные условия. В Нидерландах, Германии, Венгрии, Эстонии, Словении и Болгарии новые правила или измененная практика расширяют возможности дальнейшего обучения выпускников колледжей для получения магистерской степени в университете. Во Франции разрабатывается новая профессиональная лицензия, главным образом, для выпускников двухгодичных профессиональных курсов, таких как BTS и IUT. В тех странах, где получение высшего образования в колледжах практикуется недавно, “мосты” к университетскому образованию предусматриваются в новом законодательстве, как, например, в Великобритании (степень бакалавра для имеющих “базовые степени” требует не более четырех семестров дальнейшего обучения), Мальте, Италии и Литве. В ряде стран, однако, имеется серьезный разрыв между возможностями, которые предусмотрены законом, и существующим порядком. Здесь следует отметить Чешскую республику, Финляндию и особенно Грецию, где переводы не являются обычной практикой.

Широкая поддержка Приложения к диплому

Болонская Декларация призвала к введению Приложения к диплому и в большой степени способствовала быстрому распространению идеи. Большинство стран считают Болонскую Декларацию и Приложение к диплому взаимно дополняющими друг друга. Реализация одного способствует более полной реализации другого.

Анализ шагов, уже предпринятых или планируемых в отношении Приложения к диплому, показывает, что оно рассматрива-

ется как ключевой инструмент создания сопоставимых и более ясных структур степеней. Планируемые правительствами и организациями высшего образования меры – свидетельство того, что уже в ближайшем будущем Приложение к диплому найдет самое широкое применение.

На уровне Евросоюза проект введения Приложения к диплому был разработан в конце 1998 года. В марте 2001 года разработчики проекта провели ряд информационных мероприятий в странах Евросоюза и ЕЭС, часто в тесном сотрудничестве с государственными органами. Целью этих мероприятий было разъяснение сущности Приложения к диплому и распространение знаний о нем. В рамках проекта создан эталон, который с апреля 2001 года будет в распоряжении высших учебных заведений. Проект базируется на окончательном варианте Приложения к диплому, разработанном совместно Советом Европы, Европейской комиссией и ЮНЕСКО/CEPES.

В некоторых странах введение Приложения к диплому является или будет обязательным, например, в Дании, Италии, Латвии, Румынии, Словении и в Fachhochschulen Швейцарии. В некоторых системах обязательное или обобщенное национальное Приложение к диплому уже существовало и в настоящее время осуществляется переход в его европейской версии. В качестве примера можно привести Венгрию и Фландрию. Многие страны прогнозируют, что с 2002–2003 года Приложение к диплому будет в широком употреблении. Это произойдет, скорее всего по инициативе самих высших учебных заведений или по рекомендации министерства и Конференции ректоров, как это сделано во всех скандинавских странах, во французской общине Бельгии (только университеты), в Эстонии, Мальте, Лихтенштейне, Исландии и Германии. В Чешской республике высшие учебные заведения выдают Приложение к диплому по запросу студентов. Аналогичные меры планируются в Словакии. В ряде стран Приложение к диплому пока проходит тестирование, однако можно ожидать, что оно будет введено в общее употребление (Испания, Франция, Польша, Португалия, Австрия). Во французской общине

Бельгии (*Haute Ecoles*), в Великобритании, Литве, Болгарии вопрос о введении Приложения к диплому обсуждается.

В некоторых странах национальный эталон Приложения к диплому либо уже используется (Венгрия, Финляндия, Германия, Чешская республика, Италия), либо разрабатывается (Швеция, Эстония). Английский вариант выдается либо вместе со всеми Приложениями, либо по запросу студентов (как в Словении). Для усиления роли Приложения к диплому как инструмента трудоустройства Италия планирует включать в него дополнительные сведения, представляющие интерес для работодателей. Лихтенштейн будет использовать в Приложении к диплому кредиты и баллы ECTS. В некоторых странах методы и темпы введения Приложений различны для университетов и для колледжей/политехнических вузов. Это происходит или из-за различий в политике (французская община Бельгии) или в степени автономии (Швейцария), или вследствие различной структуризации баз данных (Норвегия). Следует отметить, что Приложение к диплому чрезвычайно важно для тех стран, где старые и новые степени продолжают сосуществовать, например, в переходный период в Италии или в Германии, где старые и новые степени могут сосуществовать в рамках одного учебного заведения и, возможно, в обозримом будущем.

Переход к более согласованной структуре степеней

Переход к более согласованной системе степеней является самой видимой частью процесса создания к 2010 году единого европейского пространства высшего образования.

Постепенная замена первых степеней с длительным обучением на курсы обучения, которые включают додипломную и последипломную фазы, заметно ускорилась после подписания Болонской Декларации. В данном разделе анализируются основные реформы, как проводимые так и планируемые, и на основе этого анализа подводятся некоторые промежуточные итоги.

*Долговременные реформы,
направленные на переход к структуре бакалавр/магистр*

В настоящем разделе рассматриваются основные принципы проведения реформ, направленных на введение и расширение структуры бакалавр/магистр.

Степени бакалавра и магистра традиционны для таких стран, как Великобритания, Ирландия, Мальта, и общеприняты в Исландии, Швеции, Норвегии и Дании. В странах Скандинавии от старой системы сохраняется ряд одноуровневых “профессиональных” степеней с длительным сроком обучения (например, в медицине, юриспруденции, теологии или техническим и прикладным наукам). Однако в свете Болонской Декларации структура бакалавр/магистр завоевывает все большее признание. В Докладе Mjøs (Норвегия) предложена общая структура степеней для университетов и колледжей со степенями бакалавра (3 или 3,5 года обучения) или магистра (1,5 года обучения). Исключение составляют некоторые одноуровневые профессиональные степени с длительным сроком обучения. Предложение поддерживает Совет по образовательным учреждениям Норвегии. Осуществляется подготовка нового законодательства. В Швеции обсуждается проблема степени “дипломного магистра”, которая не вписывается в предложенную Болонской Декларацией структуру. Дания вводит в колледжах степень бакалавра для профессионалов. Для бакалавров наук о жизни предусматривается возможность получения степеней магистра медицины. Кроме того, предпринимаются всевозможные шаги, чтобы сделать степень бакалавра прочным фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер.

В странах Балтии степени бакалавра и магистра были введены вскоре после получения этими странами независимости. За это время они стали общепринятыми в университетах, за исключением некоторых “профессиональных” областей с продолжительной одноуровневой программой обучения (главным образом, в области медицины, а также в юриспруденции, агрономии, архитектуре, инженерных науках, в зависимости от страны). Новая система про-

должает укрепляться, в частности, за счет расширения сектора колледжей/политехнических вузов. В Латвии в 2000 году было изменено законодательство, и в 2002 году ожидается введение новой структуры степеней. Она будет симметричной для академических и профессиональных курсов обучения в университетах. Степени бакалавр/магистр заменят старые профессиональные степени со сроком обучения 3–6 лет после переходного периода, в течение которого две системы будут функционировать параллельно. Аналогичные шаги планируются в Эстонии. В университетах и колледжах страны вводится 3-летний курс обучения на соискание степени бакалавра. С сентября 2001 года в Литве начинает действовать новый закон, регламентирующий введение бинарной системы образования.

В Германии и Италии реформы, начавшиеся в 1998–1999 годах после подписания Сорбоннской и Болонской Деклараций, вошли в фазу полномасштабной реализации. В Германии новое законодательство, принятое на федеральном и земельном уровнях, предусматривает добровольное введение программ бакалавриата и магистратуры (параллельно с существующими долгосрочными программами или вместо них). При этом требуется, однако, чтобы эти программы основывались на модулях и кредитах ECTS и были аккредитованы через новую независимую систему аккредитации. В настоящее время существует более 600 бакалаврских и магистерских курсов различного профиля во всех предметных областях (кроме медицины и теологии), которые предлагаются большим числом различных университетов и *Fachhochschulen*. Процесс пользуется серьезной поддержкой Министерства, Конференции ректоров и DAAD и продолжает наращивать темп: быстро создаются новые курсы, а прием студентов в прошлом учебном году вырос на 40 %. Два университета целиком (Bochum и Greifswald) и многие факультеты в других университетах решили отказаться от традиционных курсов и предлагают только бакалавриат и магистратуру. Конференция ректоров полагает, что новая структура будет развиваться и станет стандартной по всей стране. В Германии

принят и реализуется комплексный маркетинговый план продвижения германского высшего образования на мировой рынок.

Другая схема реформирования реализуется в Италии. По новому закону, принятому в конце 1999 года, введение новой структуры степеней станет обязательным для всех университетов и дисциплин самое позднее в 2001-2002 учебном году. Некоторые университеты сделали это добровольно на год раньше. Новая степень *Laurea* с трехлетним сроком обучения (180 кредитов) и *Laurea Specialistica* с пятилетним сроком обучения (300 кредитов) заменят старую одноуровневую степень *Laurea*, которая будет выведена после короткого переходного периода. Для всех курсов будет применяться национальная кредитная система, основанная на ECTS. Учебные программы должны быть полностью переработаны при деловом участии региональных и профессиональных партнеров. Новые программы должны отвечать минимуму требований по каждому основному компоненту (передаваемые навыки, включая иностранный язык, навыки по специальным предметам, курсы по выбору, диссертационная работа). Такие требования установлены для каждого “класса предметов” (42 для первой степени, 104 для второй), что позволяет гарантировать широту и гибкость учебной программы и избежать перегруженности традиционных лекционных часов. Система предполагает оценку качества, но не требует формальной систематической “аккредитации” новых программ.

После принятия Болонской Декларации многие страны обращались к ее рекомендациям по структуре степеней. Франция ввела *Licence professionnelle* (3 года обучения) и *Mastaire* (характеризует различные квалификации, требующие 5 лет обучения в университете или *Grandes Ecoles*). В тесном сотрудничестве с профессиональными кругами университеты подготовили более 600 предложений по *Licence professionnelle*, из которых 170 будут приняты с октября 2000 года. В Австрии новый закон позволяет университетам вводить курсы на соискание степеней бакалавра и магистра, но не параллельно с существующими одноуровневыми программами, как это сделано в Германии. После затяжного старта (только 2

программы бакалавриата в 2000–2001 году) разработка новых программ наращивает темп: еще 3 степени предложены, начиная с 2001–2002 учебного года, и по крайней мере 8 находятся в стадии подготовки. Для этих курсов пока нет органов аккредитации. Во Фландрии университеты и Конференция ректоров планируют шаги в том же направлении: аккредитованный 3-летний курс на соискание степени бакалавра и 1,5-летний курс на степень магистра. В Швейцарии двухуровневая система была принята некоторыми университетами независимо (например, Университетом Сен-Галлен, где в 2001 году появился 3-летний курс на соискание степени бакалавра и 1- или 2-летний курс на степень магистра). Постепенное введение этой системы планируется и в других вузах при серьезном сотрудничестве на национальном уровне, чтобы исключить излишнюю вариативность новых степеней. Национальный совет университетов получил возможность издавать соответствующие директивы. Предусматривается создание органов аккредитации и использование кредитной системы. Два высших учебных заведения Лихтенштейна приняли структуру бакалавр/магистр на основе кредитов ECTS.

В тех странах, где степени бакалавров были введены в последнее десятилетие, Болонская Декларация стала новым импульсом к тому, чтобы окончательно утвердить эти степени или расширить их применение. В Нидерландах возможность получения степени *kandidaats*, эквивалентной степени бакалавра, существовала, но использовалась мало. Новый закон изменит систему и обеспечит широкое распространение степеней бакалавра с 3-летним сроком обучения и магистра – с 1- или 2-летним, а также введение новой системы аккредитации в качестве обязательного условия (*sine qua non*). Выпускники смогут выбирать между голландскими званиями и международными степенями бакалавра и магистра. Система субсидирования вузов и студентов будет соответствующим образом изменена. Высшие учебные заведения уже меняют свои учебные программы. Их активная реализация ожидается в 2002/2003 г., когда начнет действовать новый закон. В Чехии и Словакии университеты с 1990 года имеют право присваивать степени бакалав-

ров, однако пользуются им не очень широко. В Чешской республике около 75 % студентов по-прежнему обучаются по длительным одноуровневым программам и только 17 % – по программам бакалавриата. Обсуждается дополнительный закон, который определял бы степень бакалавра как более независимую степень, устанавливал нормативный срок обучения и требования к бакалаврам при поступлении на магистерские курсы. Аналогично в Словацкой республике по закону 1990 года было создано лишь несколько курсов на степень бакалавра. Страна готовит серьезные реформы, предусматривающие введение трех отдельных уровней (бакалавр, магистр, доктор). При этом имеющая широкую основу универсальная степень бакалавра может служить и квалификацией, обеспечивающей доступ на рынок труда, и необходимым условием для дальнейшего обучения (кроме ограниченного числа областей, например, медицины). В Финляндии степень бакалавра была отменена в 1980 году, а в 1995 году введена повторно, главным образом, как промежуточная ступень к магистерским программам. Правительственный план развития высшего образования на 1999–2004 гг. содержит предложения привести высшее образование Финляндии в соответствие с принципами Болонской декларации. В Болгарии поправки к Закону о высшем образовании (1995 г.) изменили и упростили структуру степеней способствовали переопределению степени бакалавра согласно принципам Болонской Декларацией. Польша планирует перейти от существующей двухступенчатой системы высшего образования (бакалавр/магистр) к трехступенчатой с докторантурой (которая до сих пор не считалась частью системы высшего образования) в качестве третьей ступени. В Португалии обсуждается вопрос приведения 4-уровневой структуры степеней, которая существует в стране, в соответствие с Болонской Декларацией. Совместными усилиями университетов и *politecnicos* планируется формирование новой системы степеней для различных предметных областей, начиная с машиностроения.

В Венгрии и Румынии по новому закону о высшем образовании (начало 1990 года) в рамках университетов были созданы додипломные “колледжи” – параллельно с колледжами-экстернатами профессионального образования в Венгрии. Такие

университетские колледжи предлагают, в основном, “профессиональное” образование до уровня бакалавра. Сами университеты продолжают присваивать академические степени, которые рассматриваются как промежуточный этап на пути к степени магистра. В этих системах формально существуют степени бакалавра и магистра, однако не в той последовательности, которая определена в Болонской Декларации, хотя “мосты” между степенью бакалавра, присваиваемой в колледже, и университетской степенью магистра могут быть расширены для большей гибкости всей системы. Аналогичная модель существует в Испании, где университеты предлагают краткосрочные и долгосрочные курсы, дающие право на получение степеней различного уровня и ориентации. Готовится полный пересмотр Закона 1983 года о высшем образовании в свете Болонской Декларации и других перемен.

Ряд стран в Центральной и Восточной Европе имеют двухуровневую систему, которая состоит из продолжительного “додипломного” курса (4–5 лет в немедицинских областях), дающего право на главную степень (называемую или бакалавр или как-то иначе), и “последипломного” курса, который продолжается 2 года и дает право на различные виды специализации или на степень магистра. Докторантура требует дополнительно 2–4 года обучения и иногда подразделяется на два этапа (докторантура, высшая докторантура или квалификация “Habilitation”). Подобная структура, в общем, соответствует принципам Болонской Декларации, поскольку формально является двухуровневой. Однако длительный срок обучения, а также понятия “додипломное”, “дипломное”, “последипломное” обучение представляют собой те проблемы, которые нуждаются в дальнейшем обсуждении.

**Новая степень бакалавра:
3-4 года обучения, разные профили**

Не менее 180, не более 240 кредитов ECTS

Рассматриваемые реформы подтверждают важный аспект, который ранее нашел свое отражение в подготовительном докладе к Болонской Декларации (1999 год). Все реформы базируются на том основополагающем принципе, что степень бакалавра в Европе требует не менее 3 и не более 4 лет обучения, или не менее 180 – не более 240 кредитов ECTS. Эти ограничения установлены законодательно в Германии, Чешской республике, Польше, Финляндии, Венгрии, Исландии и Латвии. В Ирландии традиционно для приобретения степени бакалавра необходимо 4 года. В Дании, Исландии, Швеции и Норвегии получение степени бакалавра (или степени *kandidaat*) требует 3 лет обучения. В Великобритании (кроме Шотландии) стандартная продолжительность бакалавриата составляет 3 года для студентов-очников, однако многие совмещенные курсы требуют 4 лет обучения. Кроме того, имеются 4-летние курсы, которые классифицируются как “додипломные”, но присваиваемая степень носит название магистра (Швеция и Франция также имеют этот тип степеней). Португалия рассматривает возможность введения первых степеней с 4-летним сроком обучения хотя бы по некоторым предметным областям. В Шотландии и на Мальте первые степени имеют два уровня, т.е. “обычный” бакалавр после 3 лет и “продвинутый” бакалавр (или степень с отличием) после 4 лет обучения. В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии подобное различие устарело.

Основной вывод состоит в том, что в любой европейской системе ясных и сопоставимых степеней должны учитываться различия нормативных сроков обучения на соискание первой, эквивалентной бакалавру, степени. Семинар по додипломным степеням (Хельсинки, февраль 2001 года) пришел к заключению, что для получения степени бакалавра в Европе требуется не менее 180 и не более 240 кредитов ECTS. С учетом всех обстоятельств, имевших место с июня 1999 года, в подготовительном докладе к Болонской Декларации предложено, чтобы 4-летний курс обучения с установленным качеством давал право на получение “продвинутых” додипломных квалификаций. Существование в Европе этих двух степеней бакалавра будет менее проблематичным при условии, что определены их эталоны для конкретных предме-

тов или профессиональных областей (например, степень бакалавра в технологических университетах/факультетах требует кредитов, эквивалентных 4 годам обучения).

Четкая ориентация на 3-летний срок подготовки бакалавров

Последние реформы четко ориентированы на трехлетний срок подготовки бакалавров. Следует отметить, что для большинства имеющихся степеней данного типа необходимо именно три года обучения. Так, в Италии для получения новой степени *Laurea*, которая скоро будет принята всей системой высшего образования, необходимо три года или 180 кредитов ECTS. В Германии 84% степеней бакалавра, которые присваиваются в университетах, требуют 3 лет обучения. В *Fachhochschulen* 48% степеней бакалавра требует 3, а 30 % — 3,5 лет обучения. Срок получения степени бакалавра в Австрии и Швейцарии и *licence professionnelle* во Франции также составляет 3 года. Эстония планирует сократить программу обучения на соискание степени бакалавра с 4 лет до 3. В Нидерландах и Фландрии готовится 3-летняя программа подготовки бакалавров в университетах. В докладе Mjøs (Норвегия) предлагается схема 3 + 2 или 3,5 + 1,5 для всей системы бакалавр/магистр. Кроме того, в странах, где дипломы колледжей или политехнических вузов преобразованы в степени бакалавров, бакалавриат, в основном, трехлетний.

Различные типы и профили степеней бакалавра

Как можно было ожидать, стремление к более четкой структуре додипломного и последипломного образования идет рука об руку с диверсификацией целей и профилей вводимых степеней бакалавра. Требование Болонской Декларации, чтобы первые степени были “релевантны рынку труда”, сначала вызвало опасение, что все степени бакалавров будут только профессиональными и ориентированными на конкретные краткосрочные потребности рынка труда.

Однако в настоящее время это требование трактуется в более позитивном смысле: существует много путей обеспечения “релевантности” степеней, и это многообразие является квинтэссенцией всего процесса создания европейского пространства высшего образования. В некоторых странах профессионально-ориентированные дипломы колледжей или политехнических вузов были приравнены к степеням профессиональных бакалавров и сосуществуют с академическими и научными степенями бакалавра, присуждаемыми в университетах. Именно так обстоит дело в Дании. Здесь ожидается, что оба типа квалификаций будут релевантны, но, безусловно, по-разному.

Основное требование большинства реформ заключается в том, чтобы разработка новых университетских программ проходила при участии или при поддержке профессиональных кругов. Получение степени должно быть не просто подготовкой к конкретной, строго очерченной профессии: должное внимание следует уделить тем аспектам, которые необходимы практически для всех видов будущей профессиональной деятельности (так называемым стержневым навыкам). Был разработан ряд моделей для имеющих широкую основу степеней бакалавра (“Greifswald-Modell” в Германии или университетские колледжи в Утрехте или Маастрихте, Нидерланды). В процессах реформирования особо следует позаботиться о том, чтобы степени бакалавра имели собственный профиль и некоторую автономию от конкретной магистерской специализации.

Университеты некоторых стран (в частности, в Финляндии, Швейцарии, Нидерландах и Фландрии) однозначно заявили, что их степени бакалавра должны рассматриваться в качестве солидной научной базы для последующего обучения и, следовательно, как шаг к степени магистра. Аналогичные точки зрения существуют и в других университетах. Подобные степени бакалавра промежуточного типа не являются неким транзитом: в университете Левена полагают, что в это время студенты могут сделать выбор в пользу магистерского курса, а Конференция ректоров Швейцарии считает их тем этапом, когда студенты могут выбрать и, возможно, изменить место и сферу дальнейшего обучения. В связи с этим возникает необходимость в создании менее узко специализированных

программ додипломного обучения, которые могли бы служить общим базисом для широкого круга последующих специализаций. *Роль степени бакалавра как платформы и инструмента выбора и мобильности* в европейском пространстве высшего образования не противоречит принципам Болонской Декларации и не должна недооцениваться. Это особенно верно для стран с бинарной или интегрированной системой высшего образования, где значительная часть выпускников выходит на рынок труда с профессиональной степенью бакалавра, полученной в колледже или политехническом вузе.

Модель степени бакалавра, появляющаяся в Европе, отличается многосторонностью. Это бакалавры по профессиям и специальностям; бакалавры с широкой базовой подготовкой, которая либо дает необходимые навыки для многих областей профессиональной деятельности, либо обеспечивает доступ к последипломному обучению в выбранной области; а также научные и академические степени бакалавров, дающие базу для дальнейшего обучения в соответствующих областях специализации. При наличии адекватных связей, справедливой передачи кредитов и специализированных курсов выравнивания между этими тремя типами степеней “система ясных и сопоставимых степеней” в Европе может стать весьма эффективной и будет сравнима с сетью, а не с лестницей квалификаций.

**Последипломные степени:
дополнительная согласованность, но ...**

Последипломный уровень высшего образования вызывает растущий интерес во многих странах Европы. Соперничество за студентов и таланты особенно сильно на уровне магистерских и докторских курсов. Наиболее заметными тенденциями являются диверсификация квалификаций магистерского уровня и попытки организовать это разнообразие таким образом, чтобы обеспечить прозрачность и логическую стройность последипломного высшего образования.

Увеличивающееся многообразие магистерских степеней

Разнообразие степеней бакалавра сочетается с многообразием магистерских степеней и послевузовских дипломов. Именно поэтому баланс между двумя уровнями стал основной темой дискуссий, посвященных созданию в Европе системы ясных и сопоставимых степеней. *Степени магистра серьезно различаются по профилю и целям:* дальнейшая специализация, приобретение разносторонних знаний посредством образования в различных или взаимодополняющих областях, профессиональная подготовка, европейские курсы, предлагаемые консорциумом институтов или предназначенные для иностранных студентов, подготовка к докторантуре и т.д. Как уже указывалось, связь между додипломным и последипломным уровнями также может быть различной: автоматический транзит, степень бакалавра как платформа для выбора и мобильности, процедуры селективного отбора на магистерские программы (например, как в новом законе Голландии) и т.д. Даже унифицированная номенклатура степеней не может сделать более прозрачным все многообразие учебных программ. Одно и то же родовое имя “магистр” (или его эквивалент в других языках) служит одновременно для обозначения официальных или аккредитованных последипломных курсов и простых сертификатов, как, например, в Испании, где “магистры” не являются частью официальной структуры степеней. В некоторых странах “последипломные” степени присваиваются после одноуровневой степени, требующей около пяти лет обучения. В качестве примера можно привести Румынию и ряд стран Центральной и Восточной Европы. В нескольких странах уже существует два уровня последипломных степеней, предшествующих степени доктора (например, *licentiaat* в Финляндии), либо планируется их введение в будущем. Так обстоит дело, например, в Италии (в некоторых областях за новой второй степенью, *Laurea Specialistica*, следует курс обучения на степень магистра) или в Швейцарии (если существующая степень DEA после одноуровневой степени сохранится для магистерского курса в новой структуре степеней).

Росту многообразия магистерских степеней способствуют тенденции в бинарных системах. *Возможность для колледжей или политехнических вузов присваивать магистерские степени* стала предметом серьезного обсуждения. В центре внимания было два вопроса: роль двух типов высших учебных заведений (в некоторых странах университеты возражают против неуниверситетских степеней магистра) и развитие франчайзинговых последипломных курсов в сотрудничестве с зарубежными университетами там, где политехнические вузы не имеют возможности сами предложить такие курсы. Результаты обсуждения отличаются многообразием. Дания полностью исключила возможность получения магистерских степеней вне университетов. В Австрии *Fachhochschulen* имеет право присваивать степень *Magister* и выдавать дипломы инженеров. Эти звания характерны только для данных учебных заведений и не являются частью схемы бакалавр/магистр. В Финляндии политехнические вузы (АМК) получили ограниченную возможность вводить с 2002 года последипломные курсы с продолжительностью обучения 1–1,5 года, дающие право на получение диплома *sui generis*, но не степени магистра. В Нидерландах *hogescholen* с 2002 года смогут вводить признанные законом магистерские курсы при условии, что они будут финансироваться из негосударственных источников. В Лихтенштейне *Fachhochschulen* скоро предложат новую магистерскую программу, дающую право на британскую степень. В Германии, где степени *Fachhochschulen* традиционно отличаются от университетских, курсы, созданные в соответствии с новой структурой бакалавр/магистр, подчиняются одной совокупности критериев, дают право на одни и те же степени и находятся в сфере действия одних и тех же аккредитационных агентств. Имеются примеры курсов, предлагаемых объединенными усилиями *Fachhochschulen* и университетов, однако вне университетов степени магистров по-прежнему немногочисленны. В Польше, Чешской республике или Португалии колледжи и политехнические вузы уже ряд лет имеют возможность присваивать магистерские степени, однако пока эта практика не стала общепринятой. Последние шаги к симметричной

структуре степеней (например, в Норвегии или Литве) не привели к серьезным переменам. Основной вывод, который вытекает из данного обзора, состоит в том, что несмотря на потребность в магистерских степенях для колледжей и политехнических вузов, введенные изменения пока носят ограниченный характер.

В некоторых бинарных системах, где вводится структура бакалавр/магистр, университеты планируют сохранить степень магистра в качестве “нормальной” завершающей степени (например, в Швейцарии, Фландрии, Финляндии и Нидерландах). Это означает, что хотя уровень бакалавра может служить в качестве платформы для выбора и мобильности, предполагается, что большинство, если не все студенты, сразу же продолжат обучение по магистерским программам. В то же время многие университеты делают акцент на том, что зачисление в магистратуру не должно быть автоматическим (например, в Нидерландах) для всех обладателей степени бакалавра, даже в соответствующей области. Как указывалось ранее, некоторые страны значительно расширили возможность обучения в университетской магистратуре для обладателей профессиональной степени бакалавра или диплома уровня бакалавра.

Немного больше согласованности на магистерском уровне

Многообразие учебных программ и непоследовательная номенклатура степеней заставили ряд стран предпринять *конкретные усилия по упрощению и модернизации структуры квалификаций*. Две новые структуры квалификаций в Великобритании особый акцент делают на последипломные степени и вводят логически продуманную номенклатуру, которая могла бы внести определенный вклад в обеспечение прозрачности европейской системы. Финляндия также планирует направить усилия на структуру последипломного уровня. Новая степень *Mastaire*, введенная во Франции в 1999 году для обозначения квалификаций, требующих 5 лет обучения в вузе, является первой квалификацией в системе, общей для университетов и *Grande Ecoles*. Логически продуманная номенклатура последипломных степеней должна быть создана и

по конкретным предметам с тем, чтобы проводить различия между разными типами квалификаций. Европейским фондом развития менеджмента (EFMD) принято предложение выделять три основные категории магистерских степеней (универсальная степень Магистра наук (M.Sc) в области менеджмента, специализированные степени магистра в конкретных областях и Магистры делового администрирования (MBA) с опытом работы). В других предметных областях (например, в инженерии) также желательно аналогичное разграничение между научными степенями с широкой подготовкой, более профессиональными и более специализированными степенями.

Поскольку последовательность бакалавр/магистр становится общепринятой в системе высшего образования Европы, возникают определенные тенденции, касающиеся средней *продолжительности обучения, дающего права на квалификацию магистерского уровня*. В некоторых странах более или менее формальный стандарт предусматривает общий срок 5 лет в различных комбинациях. В Италии общее требование для новой степени *Laurea Specialistica* составляет 300 баллов ECTS (из них 180 для первой степени при условии, что они полностью засчитаны). В ряде стран минимальная продолжительность определена в 3–4 года для степени бакалавра, 1–2 года для степени магистра и общая 5 лет (Латвия или Эстония). В Финляндии минимум также составляет 5 лет для одноуровневого или последовательного обучения. В некоторых случаях общая продолжительность додипломных и магистерских курсов может быть немного больше, чем предусмотрено существующей системой для конкретных предметных областей (Швейцария).

Во всех системах с обособленными магистерскими степенями (т.е. следующими за получением додипломной степени) минимальная продолжительность обучения обязательно составляет не менее года. В некоторых странах она даже больше, например 1,5 года по некоторым специальностям в Латвии или 2 года в Италии. Имеются примеры магистерских степеней, требующих более 2 лет обучения: в Польше – до 2,5 лет, в Чешской республике – до 3 лет. Таким образом, во многих странах “нормальная” продолжитель-

ность магистерских курсов составляет от 1 до 2 лет и установлена либо законодательством (Германия), либо правилами и нормативами (Швейцария).

Высшие учебные заведения Европы должны выработать минимальные базовые требования для магистерских степеней. Основное требование состоит в том, что эти степени должны быть последипломными не только с точки зрения сроков, но и с точки зрения ориентации и содержания. Для настоящего Магистра искусств и Магистра наук минимальными требованиями должны быть диссертационная работа и один календарный (а не учебный продолжительностью 9–10 месяцев) год обучения или 90 (а не 60) последипломных кредитов. Эти требования должны обязательно удовлетворяться и особенно в том случае, когда магистратура следует сразу же после трехлетнего бакалавриата. Некоторые университеты поддержали данный принцип при разработке планов перехода к структуре бакалавр/магистр. Его необходимо принять во внимание, чтобы гарантировать качество, ясность и привлекательность европейских магистерских степеней.

Следуя общей тенденции к введению структуры бакалавр/магистр, многие системы высшего образования сохранили или планируют *сохранить некоторые длительные учебные программы, дающие право на традиционную степень магистерского уровня или диплом*. Так обстоит дело с медицинскими и другими регламентированными специальностями, которые подпадают под действие специальных Директив Европейского Союза по признанию профессий. Сюда же относятся теология и в меньшей степени инженерные науки и юриспруденция. Во многих странах такие одноуровневые степени с продолжительным обучением существуют как исключение к структуре бакалавр/магистр, применяемых во всех областях. В некоторых странах (например, в Швейцарии) и для некоторых дисциплин (например, для машиностроения) университеты считают подобные исключения необходимыми. В Германии степени с традиционно большим сроком обучения будут реальностью на ближайшее будущее, однако в более отдаленной перспективе вряд ли сохранятся как исключения, изолированные от основной модели степеней (за исклю-

чением медицины и некоторых других дисциплин). В ряде стран количество “исключений” сокращается: Дания в 2000 году ввела степень бакалавра в медицине. При этом теология осталась единственной дисциплиной, не имеющей структуры бакалавр/магистр. Новый закон Латвии, а также планы Норвегии и Финляндии предусматривают уменьшение числа областей с длительными одноуровневыми курсами обучения. Основным пунктом реформ в Италии является то, что для получения магистерских степеней необходимо 300 кредитов и законченный курс на соискание степени *Laurea*, соответствующей степени бакалавра и требующей 180 кредитных баллов (университетам не разрешено предлагать магистерские курсы без соответствующих курсов на соискание степени бакалавра). В Чешской республике предложены поправки к закону о высшем образовании, по которым степень бакалавра является обязательной для поступления в магистратуру. Некоторые исключения возможны с разрешения Совета по аккредитации. На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что *существование ограниченного числа одноуровневых магистерских степеней с длительным сроком обучения серьезно не влияют на распространение додипломной – последипломной системы квалификаций*. Имеются примеры качественных программ обучения, организованных по схеме бакалавр/магистр, по всем дисциплинам и профессиональным областям, и все большее признание получают преимущества промежуточной степени: ее роль как платформы для мобильности и выбора, привлекательность для иностранных студентов, международное признание степеней.

Сближение курсов докторантуры

Ряд интересных изменений свидетельствуют о сближении докторантского уровня образования и стимулируют признание докторских степеней по всей Европе.

Первая тенденция состоит в том, что шагам по созданию Докторских школ или Докторских центров (в противоположность традиционным докторским программам) придается особое значение в ряде стран, например, в Швеции, Германии, Дании, Венгрии,

Франции. Основанием для этих перемен явились необходимость и желание соответствовать высоким международным стандартам в сфере научных исследований, а также наличие острой конкуренции за талантливых студентов и молодых исследователей. Осознанию последнего факта в определенной мере способствовал акцент Болонской Декларации на международной конкуренции.

Вторая тенденция, которая стимулируется Болонским процессом сближения, — это переход к одноуровневым докторским курсам типа Ph.D. (Доктор философии), т.е. отказ от “Высшей докторантуры” или квалификации “Habilitation”, как в Латвии или в Литве (где они больше не требуются). В других странах, например, в Австрии, Болонская Декларация вызвала новую дискуссию по данной проблеме. Эти изменения говорят в пользу степени Ph.D (Доктор философии), основанной на сочетании лекционных занятий и исследовательской работы и обеспечивающей доступ к академической карьере.

Третья тенденция — это интеграция докторских курсов как высшего уровня университетского образования, что является непосредственным откликом на Болонскую Декларацию. В некоторых странах Центральной и Восточной Европы докторантура формально была не частью высшего образования, а частью научно-исследовательской работы в соответствующих исследовательских учреждениях. Новый закон Эстонии возвращает докторантуру в университеты в качестве третьего уровня. Аналогичные поправки планируются в Польше и Словакии. В Италии новые законы 1999 года отменили централизованно планируемую государственную докторантуру и интегрировали ее в университетское образование. Возможность поступления в докторантуру для тех, кто обладает степенью бакалавра, уже существовала в некоторых странах (например, в Великобритании), а недавно появилась в Словении и Болгарии. Тем не менее, в отношении этого вопроса какие-либо общие тенденции пока отсутствуют.

Наконец, все больший интерес (например, в Италии, Франции, Словакии) вызывает *принцип совместного руководства докторскими*

диссертациями (co-tutelle de these), который может дать импульс созданию “европейской” докторантуры.

Все эти изменения могут, безусловно, рассматриваться в связи с развитием Общеввропейского исследовательского пространства, которое идет параллельно с созданием Европейского пространства высшего образования и имеет те же цели.

Уроки использования новой структуры бакалавр-магистр

В следующих разделах приводятся наблюдения, основанные на изложенном выше обзоре реформ структуры степеней.

Базовый треугольник реформ: новые степени + кредиты + аккредитация

Анализ проведенных реформ показывает, что в большинстве случаев они сочетают в себе введение новой структуры степеней бакалавр – магистр (для ясности и эффективности), систему кредитов (для обеспечения гибкости и модернизации учебных планов) и систему сертификации качества новых программ (“аккредитация”). В некоторых случаях к моменту реформ один из этих элементов уже имелся (например, кредиты в Нидерландах), аккредитация в Латвии. В ряде стран введение одного из новых элементов откладывается (в Австрии создание органов по контролю качества/аккредитации находится в стадии рассмотрения). В некоторых странах базовый треугольник дополняется другими элементами, такими, например, как создание новых мостов между университетами и сектором колледжи/политехники, требование, чтобы новые степени создавались в сотрудничестве с внешними партнерами (релевантность) или обязательная выдача Приложений к диплому всем выпускникам (прозрачность).

Структурные реформы + большая автономия

Стоит отметить, что в большинстве стран недавно принятые планы реформ, которые базируются на рассмотренном выше треугольнике, представляют собой часть более широкого процесса, предусматривающего или обеспечивающего большую учебную автономию университетов. В Италии и Австрии автономия университетов является основой политики в области высшего образования. В других странах (Германия) расширение учебной автономии обусловлено отказом от жестких требований к содержанию степеней в пользу разнообразия профилей и конкуренции между ними.

Различные модели реформ

Введение системы бакалавр/магистр в тех странах, где традиционны степени с продолжительным одноуровневым обучением, может проходить по разным моделям. Эти модели зависят от структуры системы высшего образования (имеется или нет сильный сектор колледжи/политехники, центральные или федеральные полномочия), от масштаба реформ (почти все дисциплины, без изменения многих профессиональных степеней с длительным обучением), а также от особенностей переходного периода (обязательное изменение в течение ряда лет, добровольная замена старых курсов новыми, параллельное функционирование новых и старых учебных программ). Можно отметить, что во многих случаях переход к новой структуре степеней происходит в два этапа: сначала рассматривалась *возможность* введения степени бакалавра. Однако без должного стимулирования и руководства это приводило лишь к небольшим изменениям (несколько новых степеней, отсутствие реального пересмотра программ с целью создания профиля степени бакалавра). На втором этапе, часто в ответ на Болонскую Декларацию, реформы получают новую поддержку и углубляются. Процессы, следующие данному образцу, можно отметить в Чехии, Словацкой республике, Нидерландах и Финляндии.

Некоторые проблемы, заслуживающие особого внимания

Реализация Болонской Декларации вызывает определенные трудности в ряде стран (например, в Греции), в некоторых предметных областях (в частности, в инженерных науках). Кроме того, проблемы могут возникнуть и с некоторыми структурами степеней (например, с традиционными степенями, требующими 4-летнего обучения, которые могут быть сокращены, переопределены как степени бакалавра повышенного типа или доведены до уровня магистра), а также с бинарными системами (здесь профиль и положение степени бакалавра в каждом из секторов является проблемой).

Следует отметить, что вновь создаваемые программы (например, программы, имеющие европейское измерение) и высшие учебные заведения (Голландско-Фламандский университет в Лимбурге или *Universita della Svizzera Italiana*) отдают предпочтение международно признаваемым квалификациям бакалавр и магистр. И именно на это ориентированы те программы и учебные заведения, которые в большей степени, чем другие, отвечают потребностям высшего образования завтрашнего дня.

**Решительные шаги к кредитным системам,
совместимым с ECTS**

Многоцелевой инструмент ECTS

Собранные для данной статьи материалы свидетельствуют о серьезных шагах к использованию совместимых с ECTS кредитных систем как многоцелевого инструмента признания и мобильности, а также средства реформирования учебных программ и обеспечения автономии университетов в этой сфере (процесс реформ в Италии или позиция Конференции ректоров Франции, поддержавшей предложение министерства ввести ECTS). ECTS служит инструментом передачи кредитов в рамках программ Евросоюза для многих стран и высших учебных заведений, в том числе и для тех, которые имеют собст-

венные национальные или вузовские кредитные системы. В некоторых странах, вступающих в Евросоюз, интерес к ECTS сначала стимулировался приоритетностью системы в программе TEMPUS, затем участием этих стран в программе ERASMUS, а в последнее время – Болонской Декларацией. В области кредитных систем Болонский процесс и предлагаемые ЕС программы высшего образования можно считать дополняющими и подкрепляющими друг друга мерами. В ряде стран стимулируется внедрение ECTS как инструмента внутренней мобильности, т.е. мобильности между вузами и/или секторами высшего образования внутри одной страны. Это было отмечено несколькими странами с федеральной структурой высшего образования (Германия, Испания, Швейцария), а также Словакией.

Широкое распространение ECTS как общего знаменателя

К моменту подписания Болонской Декларации более десятка стран уже имели кредитные системы различных типов. В Великобритании обе вновь принятые структуры квалификаций базируются, в основном, на описании достижений студентов, а не их учебной нагрузки, как в ECTS. В Шотландии, однако, была сохранена система SCOTCATS как общая кредитная система для непрерывного образования, хотя в других частях Великобритании кредиты стали играть меньшую, и скорее незначительную, роль.

Многие страны, имеющие кредитные системы, приняли меры по обеспечению их совместимости с ECTS или по замене их последней. В Ирландии и Фландрии национальные системы, введенные в высшее образование в 1995 году, соответствуют ECTS, и их дальнейшее расширение не должно вызвать трудностей. Некоторые страны, где системы кредитов основаны на учебной нагрузке студентов, проверяют их совместимость с ECTS. Норвегия (20 кредитов в год), Исландия (30 кредитов в год), страны Балтийского моря, использующие единую систему кредитов (40 кредитов в год в Финляндии, Швеции, Эстонии, Латвии и Литве) достигают совместимости с ECTS за счет использования простого коэффициента преобразования. Голланд-

скую систему, которая основана на 42 кредитах в пересчете на эквивалентное число недель обучения, сложнее преобразовать в ECTS, в связи с чем наблюдается рост интереса к ECTS. В ближайшем будущем будут изменены испанская кредитная система на основе контактных часов и система накопления кредитов, применяемая в португальских университетах (но не в *politecnicos*). Испанские университеты согласны использовать ECTS хотя бы для целей перевода, что будет закреплено в новом законе о высшем образовании. Университеты Португалии намечают создание системы накопления и передачи кредитов на базе ECTS, что вызывает интерес со стороны политехнических вузов. В Венгрии декрет 1998 года, который требовал введения какой-либо кредитной системы в вузах к 2002 году, в 2000 году был дополнен новым декретом, который ввел *национальную* кредитную систему, полностью соответствующую ECTS.

Несколько других стран либо недавно приняли ECTS (или национальную систему на базе ECTS), либо готовятся сделать это. Кредитная система обязательна в Дании в системах высшего образования и образования для взрослых, а также в университетах (с 2002 года) и художественных вузах (с 2003 года) Австрии. ECTS вводится в Швейцарии (независимо от Болонской Декларации), а также во Франции и во французской общине Бельгии (как прямой отклик на Болонскую Декларацию). Предполагается ее широкое использование во всех трех системах, но не в качестве обязательного требования, а на добровольной или контрактной основе (как предусмотрено 4-летним планом, подписанным французскими университетами и министерством). Новый закон о высшем образовании в Словакии устанавливает национальную кредитную систему на базе ECTS. В Италии и Германии для регистрации или аккредитации курсов, являющихся частью новой структуры степеней, необходимо, чтобы они базировались на ECTS. В Словении это обязательно для всех новых учебных программ. В Италии дополнительно требуется, чтобы учебная нагрузка, за которую начисляются кредиты, включала не менее 50% самостоятельной работы с тем, чтобы отойти от традиционной перегруженности аудиторных часов. Некоторые страны приняли ECTS с целью унификации кредитных систем, используемых разными

ми учебными заведениями и факультетами (Мальта). В других странах принятие баллов ECTS стало средством унификации используемых систем оценивания (Эстония и Латвия). В Германии министры образования (КМК) и конференция ректоров (НРК) согласовали единую преобразующую шкалу между германскими баллами и баллами ECTS.

И, наконец, важно подчеркнуть, что *многие высшие учебные заведения ввели ECTS по своей инициативе* даже в тех странах, где не было национальной или обязательной системы кредитов. Примером является Чешская республика, где технологические и экономические университеты ввели ECTS с тем, чтобы стимулировать политику сотрудничества и расширить выбор студентов. В Германии Конференция ректоров (НРК) потребовала расширить сферу применения ECTS, распространив систему на традиционные курсы, где она не обязательна. Греция, Польша, Румыния и Болгария не разрабатывают свои национальные системы, а ECTS здесь используется, в основном, для целей перевода в рамках программ Евросоюза.

Следует отметить, что Болонская Декларация очень *мало повлияла на признание имеющегося профессионального стажа* для поступления на продвинутый курс обучения или в качестве замены традиционных кредитов. Либо такая возможность уже существовала (в Великобритании, Исландии, Швеции, во французской общине Бельгии, в Ирландии, Франции или Португалии), либо была введена или расширена не в связи с Декларацией, а в русле политики пожизненного обучения (Норвегия, Нидерланды и Франция), в соответствии с правилами Европейского социального фонда (например, в Австрии) или с правилами нового направления GRUNDTVIG программы SOCRATES (Мальта). Исключение составляет Италия, где возможность начисления кредитов за предыдущее обучение без отрыва от работы предусмотрена законом 1999 года, реформирующим структуры высшего образования.

*Необходимость большей координированности
процесса реализации*

Серьезный интерес к ECTS, характерный для европейского высшего образования, свидетельствует о единстве мнений по целям и принципам этой системы. По мере распространения ECTS *в некоторых странах растет озабоченность тем, что несоответствия при ее внедрении могут уменьшить или подорвать ее потенциал как некоторого общего знаменателя.* Некоторые страны приняли свои меры по контролю над процессом. В Венгрии одновременно с принятием национальной кредитной системы, основанной на ECTS, был создан Национальный кредитный совет, который отвечает за координированное введение кредитов типа ECTS во всех вузах страны. В Германии опасения по поводу несогласованности на операционном уровне заставили Конференцию министров образования (КМК) принять национальную структуру, которая должна обеспечить единообразие в реализации ECTS. Слаженность действий на национальном уровне – эта задача поставлена многими планами по развитию ECTS, которые приняты правительствами или конференциями ректоров. Испания и ряд других стран также обеспокоены несогласованностью на европейском уровне. В Великобритании введение ECTS осложняется видимой потребностью в сопоставимых дескрипторах уровня. В Норвегии введение ECTS совпадает с обсуждением вопроса о связи между объемом учебной нагрузки и кредитами в различных системах. Швейцария делает акцент на сложности процесса внедрения ECTS и в качестве основного приоритета выделяет координированность действий на европейском уровне. Проект “Гармонизация образовательных структур в Европе”, инициированный группой европейских университетов и поддержанный Европейской комиссией, – это двухгодичный экспериментальный проект. Одна из задач проекта – с помощью ECTS как системы накопления и перевода кредитов добиться гармонизации различных образовательных структур в Европе и для пяти предметных областей определить профессиональные профили и требуемые результаты обучения с точки зрения знаний, умений и компетенций.

На уровне учебных заведений заметно уменьшились опасения, что введение ECTS лишит университеты возможности разрабатывать

логически продуманные и прогрессивные учебные программы или вынудит их автоматически засчитывать кредиты из всех других высших учебных заведений. В то же время в связи с тем, что подтверждена автономия университетов в этих вопросах, возникает потребность в более прозрачной методике передачи кредитов. Некоторые страны допускают, что существует риск случайного или необоснованного признания кредитов. Принимающее высшее учебное заведение засчитывает кредиты, но в “соответствии с predetermined критериями и процедурами”. Этот руководящий принцип установлен в законе о реформах в Италии и во французской общине Бельгии.

Контроль качества и аккредитация: необходимость сближения

Европейский аспект контроля качества, предвосхищенный Болонской Декларацией, очень важен для любой системы ясных и сопоставимых степеней, а также для обеспечения привлекательности и конкурентоспособности Европы в мире. В подавляющем большинстве стран Европы широко признается особое значение, которое имеет контроль качества для упрощения процедур признания, обеспечения мобильности и роста доверия, а также для противодействия снижению стандартов. Развитие контроля качества рассматривается как необходимое дополнение к расширению автономии университетов.

Расширение европейского аспекта контроля качества

Главным событием в этой области стало создание Европейской сети контроля качества (ENQA), которое в марте 2000 года было инициировано Европейской комиссией на основе Рекомендаций по европейскому сотрудничеству в области контроля качества, подготовленных Советом по образованию Евросоюза. Большинство стран ЕЭС и Евросоюза считают участие в ENQA важным аспектом своей

политики контроля качества, другие же страны выражают желание присоединиться к ENQA.

Все страны обладают некоторыми механизмами контроля качества, которые могут серьезно отличаться с точки зрения цели, центра внимания и организации. Оценка качества является *внутренней обязанностью высших учебных заведений* в ряде стран, где отсутствуют национальные агентства, например, в Австрии, Швейцарии, во французской общине Бельгии, Германии и Словении. Во многих странах университеты обязаны иметь собственную систему оценки качества и некоторый орган на национальном уровне, отвечающий за формирование и стимулирование этого процесса. В качестве примера можно привести Португалию, Испанию, Германию и Исландию.

Большинство стран, однако, имеют агентства по контролю качества, которые выполняют также функции *внешней оценки*. Большая часть этих агентств была создана или реструктуризирована в 1990-е годы. В некоторых странах функционируют единые национальные агентства для унитарных или интегрированных систем (Великобритания, Норвегия, Швеция и Румыния) либо для бинарных систем (Дания и Эстония). В других странах имеется отдельное агентство для каждого сектора бинарной системы (Польша и Ирландия). В странах с децентрализованными или федеральными структурами в высшем образовании существуют определенные особенности. Так, некоторые провинции Испании (например, Андалузия и Каталония) имеют собственные системы контроля качества и агентства, которые следуют тем же принципам, что и национальное. В Германии Федеральное министерство финансирует специальный проект Конференции ректоров, посвященный обмену опытом в области оценки качества между федеральными землями. В Великобритании имеется два агентства: одно для Шотландии, второе – для других регионов страны.

Несколько новых агентств по контролю качества уже открыто или готовится к открытию. В Италии по закону 1999 года о реформах от всех университетов требуется реорганизовать самооценку и заменить прежнюю “обсервацию” на оценку университетов новым

независимым Национальным комитетом по контролю качества, который имеет право устанавливать стандарты и готовить отчеты. Первая фаза национального плана Испании по контролю качества завершилась в конце 2000 года и пока неясно, какие изменения будут введены. В Ирландии в соответствии с Актом о Квалификациях (1999 год) было создано новое Национальное квалификационное агентство с двумя органами, принимающими решения (для высшего образования и для дальнейшего образования), в дополнение к постоянно действующему Органу высшего образования, который проверяет процедуры контроля качества в университетах. В Австрии, Швейцарии, во французской общине Бельгии и в Словакии имеются планы организации национальных агентств по контролю качества, которые будут поддерживать связи с ENQA. Аналогичный проект существует в Греции, где контроль качества получил признание, но роль соответствующих учреждений еще не определена. Не сообщается о создании агентства по контролю качества в Словении.

В Великобритании и в Ирландии контроль качества базируется, главным образом, на результатах. Однако в основе других систем остаются факторы обучения, такие, как учебная программа и ресурсы. В большинстве случаев организации по внешнему контролю качества имеют дело с программами, а не с целыми высшими учебными заведениями. В некоторых странах (Нидерланды, Фландрия, Эстония и Великобритания) процесс оценивания организован в рамках предметной области на межвузовском уровне. Такой способ “определения эффективности системы” конкретных дисциплинарных или предметных областей получает большее распространение и становится основным.

Аккредитация наращивает темп

Аккредитация, определяемая как официальное подтверждение некоторой внешней организацией того факта, что удовлетворяются определенные стандарты качества, не является традицией в Европе. Многие страны Центральной и Восточной Европы учре-

дили органы аккредитации вслед за политическими переменами и преобразованиями в сфере высшего образования. Эти органы во многих отношениях различаются. Их статус и структура отражают разную степень независимости от министерства, правительства или парламента, информируемого ими. В большинстве случаев основная миссия органов аккредитации состояла в том, чтобы “аккредитовать” новые программы или высшие учебные заведения (университеты или факультеты), особенно частные. В этом случае аккредитация – это, скорее, разрешение учредить институт или программу на основании ожидаемой (*ex ante*) оценки представленных компонентов. Такое санкционирование было принято и в других странах (например, во Франции, Испании и Италии) с целью защиты единообразия определенных на национальном уровне программ обучения и степеней. В более широко принятом смысле аккредитация – это циклический процесс (например, каждые 5–6 лет) свидетельствования качества программы (иногда целого института), основанный в большей степени на результатах, чем на факторах обучения. Эта функция органов аккредитации твердо установлена в ряде стран (например, в Венгрии) и приобретает значимость в некоторых других странах.

Взаимосвязь между контролем качества и аккредитацией в разных странах может отличаться. В Великобритании и Ирландии аккредитация проводится *de facto* не отдельными специализированными органами, а агентствами по контролю качества. В этих случаях публично высказанное мнение о качестве программы, которая базируется на установленных стандартах, считается завершающим этапом процесса контроля качества. Аналогичным образом обстоит дело в странах с “аккредитационными агентствами”, отвечающими одновременно за внешний контроль качества и аккредитацию, например, в Венгрии, Латвии, Эстонии и Швеции. В других странах (Дания, Финляндия, Литва) органы контроля качества не выполняют специальной функции аккредитации либо органы аккредитации не имеют определенной роли по контролю качества. В то же время эти органы могут выполнять важную функцию оценки и контроля качества на институциональном уровне.

не, как, например, в Чешской и Словацкой республиках. Имеются примеры органов аккредитации, отвечающие только за конкретные дисциплины (например, педагогическое образование в Португалии или инженерные науки во Франции) или конкретные типы вузов. В Австрии существуют два отдельных органа аккредитации для *Fachhochschulen* и для частных университетов, однако для государственных университетов аналогичный орган пока отсутствует. В Польше в проекте нового закона о высшем образовании предусмотрено объединение отдельных органов аккредитации для университетов и политехнических вузов.

После подписания Болонской Декларации *некоторые страны приняли меры по введению аккредитации в систему высшего образования*. В Германии, Нидерландах и Фландрии программы аккредитации непосредственно связаны с реформой бакалавр/магистр и направлены на обеспечение качества и доступности новых степеней, а также доверия к ним. В Германии Национальный Совет по аккредитации, созданный в 1999 году, непосредственно не аккредитует программы (за исключением особых случаев). Скорее он дает разрешение региональным или предметным агентствам по аккредитации аккредитовать новые программы и присваивать им знак качества Национального совета. Такая децентрализованная, непрямая структура аккредитации, иногда называемая “мета-аккредитацией”, является интересной моделью, которая сочетает в себе преимущества национального знака качества с преимуществами единой процедуры и гибких стандартов, которые применяются самим высшим образованием и учитывают все разнообразие дисциплин и систем. В Нидерландах система аккредитации будет принята в 2002 году как составная часть реформы по введению степеней бакалавр/магистр. Система аккредитации будет построена на базе существующей системы контроля качества и реализована в виде единого агентства с двумя органами, ответственными за принятие решений, для профессионального и научного образования. Интересно отметить, что разделение формально не зависит от типа высшего учебного заведения, которое проводит обучение (университет ли это или *hogenschool*), а зависит

от содержания и ориентации обучения. Создание агентства по аккредитации готовится во Фландрии и можно ожидать тесного сотрудничества между голландскими и фламандскими агентствами. Швейцария организует единое агентство по контролю качества и аккредитации. Планы в отношении агентств и схем аккредитации рассматриваются в Норвегии (согласно предложениям доклада Мјос) и в Австрии. Большинство этих проектов вызвано к жизни Болонской Декларацией.

К сожалению, игнорируется такое набирающее силу явление, как аккредитация европейских университетов за рубежом. Примеров, о которых сообщается, немного в сравнении с теми, о существовании которых известно. Они относятся, главным образом, к программам в области инженерии, ветеринарии и обучения бизнесу, которые аккредитованы профессиональными органами США. Тот факт, что иностранная аккредитация не имеет прямых правовых последствий для участвующих стран, не должен заслонять главный вопрос, связанный с причинами того, почему европейские университеты стремятся к международному признанию и росту доверия за рубежом. Интересно отметить, что единственный реальный пример “европейской” аккредитации, схема EQUIS, осуществляемая Европейским фондом развития менеджмента (EFMD), вызывает растущий интерес как в Европе, так и за ее пределами. Это указывает, что лучший способ сдержать стремление европейских университетов к зарубежным знакам качества – создать подобные знаки на европейском уровне.

*Стимулирование ясности и прозрачности
в высшем образовании Европы*

Европейские тенденции, рассмотренные в предыдущих разделах, свидетельствуют о возрастающем внимании к оценке и контролю качества с участием (или без него) органов аккредитации, следующих по значению за органами контроля качества. Организация ENQA воплощает надежды на то, что предпринимаемые в

этой области шаги действительно будут способствовать ясности и прозрачности. Существует, однако, опасность, что, выбравшись из джунглей степеней, Европа может попасть в другие джунгли – джунгли агентств, стандартов, процедур аккредитации и контроля качества.

Предпосылкой прогресса в этой области должно стать преодоление путаницы в терминах. Слово “аккредитация” используется для обозначения административного процесса, имеющего своим результатом разрешение учредить институт или программу, а также сопутствующий процесс контроля качества. Это может быть также передача кредитов, например, в процессе “аккредитации” предшествующего обучения.

Имеются инструменты и модели. Развитие ENQA может оказаться очень важным для прогресса во всей сфере контроля качества и “аккредитации”. Существует единодушное мнение, что Европа не должна создавать единый орган по контролю качества, который бы обеспечивал соблюдение некой совокупности критериев. Ранжирование и единообразие процедур не является ни желательным, ни необходимым. Децентрализованный подход, предложенный Германией, может стать вдохновляющей идеей для будущей архитектуры контроля качества, которая учитывала бы разницу систем и предметов и не была бы излишним бременем для университетов. Понятие европейской “платформы” или “центра анализа и синтеза информации”, основанное на критериях, которым должны соответствовать органы контроля качества/аккредитации, а также на взаимном признании заключений этих органов, – это возможный путь к будущему европейского пространства высшего образования. Это улучшит качество и прозрачность (а значит, и мобильность в Европе), а также удобочитаемость и признание документов о высшем образовании (и, следовательно, привлекательность европейского высшего образования в мире).

Значение Декларации для неподписавшихся стран

В данном разделе рассматриваются ситуация и тенденции, которые после принятия Болонской Декларации сложились в странах, не присоединившихся к ней: в Албании, Боснии-Герцеговине, Хорватии, Кипре, в бывшей югославской республике Македония и в трех системах высшего образования Союзной республики Югославия (в Сербии, Черногории и в Косово).

В настоящем документе не рассматривается воздействие Декларации на другие страны, хотя известно, что она вызвала серьезный интерес в Турции, в России и других странах СНГ. Проводимые перемены, которые могут сделать Европу более понятным партнером и притягательным местом для учебы и исследовательской работы, привлекли внимание университетов Азиатско-Тихоокеанского региона и, в частности, Латинской Америки.

Сведения о положении в шести вышеупомянутых странах представлены в части III настоящего документа. В нижеследующих разделах делается попытка обрисовать некоторые основные тенденции, которые имеют место в этих странах и играют важную роль в процессе конвергенции высшего образования.

Кипр и Болонская Декларация

Во многих отношениях ситуация на Кипре отличается от ситуации в остальных пяти странах. Только Кипр принимает участие в программе SOCRATES, и необходимые для этой цели изменения соответствуют также принципам Болонской Декларации. Система кредитов (30 баллов в год) легко совместима с ECTS, а структура степеней (4 года обучения на соискание первой степени, обеспечивающей доступ на рынок труда) во многом согласуется с положениями Болонской Декларации. Проблему представляет транснациональное образование, однако в настоящее время готовится соответствующий акт законодательной власти. В 2000 году было организовано новое агентство по аккредитации для частных высших учебных заведений. В ближайшее время ожидается повсеместное использование Приложений к диплому.

*Болонская Декларация:
рекомендация для долговременных реформ
и согласованных действий в Юго-Восточной Европе*

Обследование пяти стран континентальной Юго-Восточной Европы, проведенное для настоящего отчета, выявило некоторые общие особенности и определенные затруднения.

- Во всех пяти странах традиционная структура степеней на первый взгляд двухуровневая. Однако первые степени сильно структурированы, монодисциплинарны, требуют длительного обучения и едва сопоставимы с тем видом степени бакалавра, который предложен в Болонской Декларации. Система кредитов отсутствует, а выбор студентов, как правило, ограничен.
- У четырех стран, составлявших бывшую Югославию, по-прежнему имеются общие особенности. Важнейшая из них – фрагментация университетов на независимые факультеты и институты, что чрезвычайно затрудняет выработку стратегий этими учебными заведениями и создание мультидисциплинарных учебных программ (подобная практика лишь недавно отменена в Словении и Тузле и запрещается в проекте закона, подготовленном Международной администрацией для Косово). Еще одна особенность этих стран – отсутствие послесреднего образования в учебных заведениях типа колледжа (только Хорватия ввела его в 1996 году). В отличие от Албании программа TEMPUS в Хорватии и Союзной республике Югославии была инициирована позднее и сейчас находится на начальной стадии.
- Высшее образование в Боснии и Герцеговине сталкивается со специфическими проблемами управления и координации. Согласно Дейтонским мирным договоренностям образование в Сербской республике и в каждом из десяти кантонов Федерации является объектом разных законодательств. Попытки, направленные на координацию между кантонами, часто наталкиваются на серьезное политическое сопротивление. В отсутствие надлежащих органов на национальном уровне страна еще не присоединилась к важнейшим европейским соглашениям. Не создана пока и национальная Конференция ректоров. Университеты по-прежнему остаются свободной ассоциацией независимых факультетов, за исключением Тузлы, где был принят закон, предусматривающий существование университета как единого целого. Тем не менее, в июне 2000 года удалось создать Координационный совет по высшему образованию (НЕВС) как первый национальный орган образования, – как для Федерации, так и для

Сербской республики. Болонская Декларация вызывает серьезный интерес у членов НЕВС и в высших учебных заведениях. Это подтверждается созданием (Март 2001) рабочей группы НЕВС, которая занимается совместимостью высшего образования в стране с положениями Болонской Декларации.

Несмотря на существующие трудности, Болонская Декларация привлекает пристальное внимание учреждений высшего образования, а также правительств и других национальных органов во всем регионе. Благодаря нескольким важным мероприятиям улучшилась информированность о Болонской Декларации, хотя подробности ее положений пока широко не известны. Болонская Декларация, в основном, рассматривается в качестве главной рекомендации для долгосрочной программы правительств и университетов. То же видят в Болонской Декларации и иностранные партнеры, которые сотрудничают с этими правительствами и университетами с целью стимулирования *aggiornamento* в высшем образовании. Таким образом, Болонский процесс является фундаментом программ структурного изменения европейских организаций, а также реформ, которые поддерживаются программой LRP Совета Европы, Пактом о стабильности, Грацским процессом, Лиссабонской Конвенцией по признанию, межгосударственной программой PHARE или схемой TEMPUS. Эти мероприятия увеличивают значимость и ценность Болонской Декларации.

Шаги в направлении, указанном Болонской Декларацией

Вышеупомянутые пять стран видят в Болонской Декларации поддержку их собственных национальных приоритетов по мобильности, изменению программ обучения и совместимости с остальной Европой. В то же время они выражают озабоченность по поводу «утечки мозгов» и сообщают о том, что их насущная необходимость – это сотрудничество и обмены с европейскими партнерами, а не просто широкомасштабная мобильность студентов.

Основным приоритетом является изменение законодательства как базы и условия для других реформ. Новые законы о высшем

образовании были недавно приняты в Албании и бывшей югославской республике Македония. Болонская Декларация играет важную роль как точка привязки для запланированных изменений закона в Хорватии (здесь планируется внести поправки или заменить закон 1996 года), Сербии и Черногории. Международная администрация Косово подготовила проект нового закона, который полностью соответствует положениям Болонской Декларации. Основную проблему законодательного процесса в странах бывшей Югославии представляет статус факультетов. Настоятельная рекомендация международного сообщества – реформировать факультеты, однако законы, принятые в Боснии-Герцеговине (кроме Тузлы), проект нового закона, предложенный в Хорватии, а также закон 2000 года в бывшей югославской республике Македония – все они следуют традиции независимости факультетов. Как было указано выше, вновь созданный Координационный совет по высшему образованию (НЕВС) выработал основы стратегии высшего образования, в которых Болонская Декларация рекомендуется в качестве руководящих принципов для законов и реформ.

Необходимость глубоких изменений учебных программ широко признается, однако реальные перемены носят ограниченный характер. Решительный переход к мультидисциплинарным учебным программам будет сталкиваться с трудностями в университетах, ослабленных независимыми факультетами, не привыкшими к сотрудничеству. Несколько успешных примеров, однако, существует, например, новые магистерские курсы в университетах Сараево и Черногории или Сеть академического образования повышенного уровня (AAEN) в Сербии. После заключения Дейтонского мирного соглашения в Боснии-Герцеговине были пересмотрены многие учебные программы и созданы курсы на соискание степени B.Sc. с трехлетним сроком обучения. Поскольку поддержка TEMPUS зависит от совместной работы всех факультетов, предлагающих одинаковые программы, продвижение вперед в разработке учебных программ происходит постепенно, дисциплина за дисциплиной. Основная цель нового закона бывшей югославской республики Македония (2000 год) – стимулировать более гибкие и сопостави-

мые программы обучения. В Албании действующее законодательство сохраняет университетский статус за программами обучения продолжительностью не менее 4 лет. Более короткие курсы на соискание степеней бакалавра будут либо понижены в статусе, либо для них потребуются изменение закона. Проект закона, подготовленный Международной администрацией Косово, основан на структуре степеней 3-5-8.

Принятие системы кредитов ECTS предполагается или планируется во всех странах и считается главным изменением, которое повлечет за собой глубокую перестройку учебных программ. В Хорватии Конференция ректоров одобрила введение ECTS с 1999 года, и уже сейчас система используется на 11 факультетах. Решения рабочих групп, эксперименты с ECTS, а также соответствующие изменения в законе говорят о широком распространении этой системы в ближайшие 3–5 лет. То же самое можно сказать о Приложении к диплому, в отношении которого разработаны планы, проводятся эксперименты и созданы рабочие группы.

Растущий интерес также вызывает контроль качества, начиная с самооценки, например, в Боснии-Герцеговине (где контроль качества и органы аккредитации планируются только на национальном уровне) или в Университете Черногории. Органы аккредитации были созданы в 1996 году в Хорватии, в 1999 году в Албании (в сотрудничестве с Венгерским Советом по аккредитации и при поддержке TEMPUS) и в 2000 году в бывшей югославской республике Македония. Готовящийся в Сербии новый закон о высшем образовании предусматривает создание подобного органа.

Центры признания ENIC существуют в Албании и находятся в процессе создания в Хорватии, Боснии-Герцеговине и в бывшей югославской республике Македония.

Реализация Болонской Декларации в Албании, Хорватии, Боснии-Герцеговине, бывшей югославской республике Македония и в Федеративной республике Югославия будет зависеть от успеха всех этих инициатив. Реформы будут серьезно стимулироваться изменением статуса учебных заведений высшего образования. Фундаментом деятельности групп, поддерживающих реформы, будет подтвер-

ждение основных целей и принципов Декларации и стремление стран-участниц к их осуществлению.

Основные ссылки

Настоящий документ подготовлен, в основном, по материалам анкеты, на которую в октябре-ноябре 2000 года ответили страны и ряд международных организаций, участвующих в создании европейского пространства высшего образования. Используются также сведения из “докладов стран”, подготовленных летом 2000 года большинством подписавшихся стран, а также выводы различных тематических семинаров, организованных по инициативе Болонской рабочей группой.

Использовались также другие документы и источники. Ниже перечислены основные из них.

Два десятилетия реформ в высшем образовании Европы: 1980 и далее, Euridyce Studies, Euridyce European Unit, Brussels, 2000.

www.euridyce.org

Спустя десять лет и глядя вперед: обзор преобразований в высшем образовании Центральной и Восточной Европы. Труды по высшему образованию, CEPES/ЮНЕСКО, Бухарест, 2000.

Снова встать на ноги: модульные программы ВА и МА на факультете философии (гуманитарные науки), Университет Грейфсвальд, Германия, 2001 год (Немецкая версия “Vom Kopf auf die Füße”, 1999).

Het college: naar nieuwe vormen van intellectuele gemeenschap, University of Maastricht, June 2000.

Сеть ENIC/NARIC. Вопросы признания в Болонской Декларации, 2001.

План действий по обеспечению мобильности, принятый министрами образования стран Евросоюза 9 ноября 2000 года.

Интернационализация и контроль качества: навстречу мировой аккредитации? Международная ассоциация президентов университетов (IAUP), Июль 1999 (Dirk Van Damme).

Степени бакалавра и магистра в ... (Образование в инженерии других областях), серия в “Dokumentationen & materialen”, подготовленном DAAD и HRK, Бонн, 1998–1999.

Свобода с ответственностью – О высшем образовании и исследовательской работе в Норвегии, ноябрь 2000 (“Mjøs report”).

Universidad 2000, Конференция ректоров испанских университетов (CRUE), март 2000 (“Bricall report”).

К открытому высшему образованию: введение структуры бакалавр/магистр в высшем образовании Голландии, Министерство образования, культуры и науки, Амстердам, ноябрь 2000 года.

Аккредитация в высшем образовании Голландии, Министерство образования, культуры и науки, Амстердам, июль 2000 года.

Die 12 Thesen SHRK/CRUS, Конференция ректоров Швейцарии, Берн, сентябрь 2000 года.

Базовые степени, справочные материалы, Департамент образования и занятости, Лондон, 2000 год.

Структура квалификаций в высшем образовании Англии, Уэльса и Северной Ирландии. Структура квалификаций в высшем образовании Шотландии. Агентство по контролю качества в высшем образовании, январь 2001 года.

4.3. ВЫСТУПЛЕНИЕ НА МЕЖДУНАРОДНОМ СЕМИНАРЕ.

*Клаус Ландфрид, доктор,
Президент Ассоциации университетов
и других высших учебных
заведений Германии (HRK)*

Для меня большая честь получить приглашение на ваш Болонский семинар и поделиться опытом реформ высшего образования в Германии. Мое выступление будет посвящено основным задачам Болонской Декларации и в частности, двухуровневой системе степеней. Кроме того, я выскажу некоторые замечания по поводу институциональной диверсификации высшего образования Германии на университеты и *Fachhochschulen*, или университеты прикладных наук, как они называются по-английски.

Модернизацию высшего образования Германии – давно ожидаемую – можно обозначить одним ключевым словом, которое, по

моему мнению, характеризует суть проводимых сегодня в Германии реформ. Это слово – *конкуренция*. Будучи приверженными политике сближения систем высшего образования в Европе, мы также поддерживаем идею соревнования как в европейском, так и в мировом масштабе.

Возникает вопрос: почему? Не приведет ли конкуренция к изменению институциональных структур и процессов принятия решений в университетах? Не означает ли “предпринимательский университет”, ошибочно полагаемый американским изобретением, прощание со столь ценимой корпоративной традицией, которую хранят факультетские профессиональные гильдии как единственные представители научного мира? Не угрожает ли это академической свободе? Мои ответы на все эти вопросы должны быть краткими и одновременно должны стать предметом для дискуссии.

Прошли те времена, когда исследования и преподавание были элитарным хобби крошечной части общества. Возникающее общество знаний делает высшее образование ядром экономики и центром культурного соперничества. Отличная или хотя бы удовлетворительная работа в таких областях, как: производство новых знаний, как фундаментальных, так и прикладных; сохранение и воспроизведение культурной традиции; передача этого знания молодым и старым, мужчинам и женщинам в рамках модульного процесса обучения в течение жизни; перенос знания в технологию, технологии в действие; обсуждение этических стандартов поведения в обществе и передача их обществу своим примером достойного следования этим стандартам – все эти главные задачи являются таковыми и для традиционных университетов, которые, тем не менее, иногда забывают об этих основах самой своей легитимности.

Еще раз повторюсь: отличная или хотя бы удовлетворительная работа в этих областях больше не будет малозначительным фактором или, так сказать, определенным излишеством, которое может “позволить” себе общество. Теперь это решающий фактор экономической и культурной выживаемости региона, страны, объединения государств, такого как Европейский союз. И именно поэтому наша дискуссия не должна быть типичным академическим обсуждением

всех “за” и ”против”, а должна вестись с учетом глобальной конкуренции. Этот процесс не затронет академические свободы, если мы будем следовать своим принципам и брать на себя ответственность.

“Конкуренция”, как ведущий принцип, может разрешить не все наши проблемы, но большинство из них. Если конкуренция в академической жизни будет принята в качестве практического стимула, то станут неизбежными изменения на организационном уровне и, что более важно, изменения в ментальности. Безусловно, как и в любом деле, имеются определенные риски. Однако требуемые изменения будут только способствовать более качественному решению задач высшего образования. В нижеследующих тезисах описывается ситуация в Германии:

1. Улучшение качества посредством конкуренции

Прозрачное – то есть, видимое обществу – соперничество «хороших» и «за хороших» преподавателей и студентов, а также конкуренция за финансирование третьей стороной создает в высшем образовании Германии дух обновления и стремления к совершенству, что было далеко не характерно для нашей традиционной системы высшего образования, которое управлялось государством, финансировалось государством и контролировалось чиновниками.

2. Признаваемый институциональный профиль – ценность конкуренции

Усиление институционального профиля факультета или университета означает сосредоточение специальной поддержки на уже существующих или возникающих областях, которые отличаются высоким уровнем. В условиях общего недостатка финансирования это предполагает определение не только первоочередных, но и более отдаленных целей. Сосредоточение сил на признанных приоритетных областях без нанесения ущерба перспективным новым “всходам”, которые нуждаются в особом внимании, требуют особого умения от ру-

ководства и постоянного диалога со всем университетом. Объединение в сеть и разделение задачи между университетами (например, совместные учебные программы и степени) на региональном и на международном уровне должно стать частью такой стратегии.

3. Конкуренция означает оценку и аккредитацию

Неограниченная конкуренция порождает опасность саморазрушения и поэтому нуждается в правилах, которые помогли бы гарантировать качество и объективность. Одним из таких правил является оценка, понимаемая, во-первых, как отражение ваших достоинств и недостатков, а во-вторых, как внешняя оценка со стороны равных по положению и в конечном итоге, бывших воспитанников.

Аккредитация – это выдача сертификата подтвержденного соответствия некоторым установленным стандартам качества. Аккредитация действительна ограниченный период времени, например, 5 лет, базируется на установленной процедуре оценивания и может применяться к учебным программам и степеням (как у нас в Германии) и/или к высшим учебным заведениям (как принято в других странах).

В конечном итоге, оценка должна привести к финансовым результатам – положительным или отрицательным. В противном случае затраченные усилия окажутся неоправданными. Этот вывод кажется очевидным для иностранных наблюдателей, однако в Германии он оспаривается многими коллегами.

4. Настоящая конкуренция требует высокой степени автономии

Конкурентная борьба требует готовности принимать на себя ответственность и стремиться к совершенству. Чтобы добиться успеха, университеты должны обладать серьезной автономией в финансовых, академических и организационных вопросах. Безусловно, большая автономия автоматически подразумевает большую подотчетность. Это означает, что университеты должны предостав-

лять сравнимые и, следовательно, прозрачные отчеты о работе в предписанных им сферах деятельности.

В Германии мы сейчас добились только того, что убедили парламенты и правительства некоторых земель выделить единовременные бюджеты своим университетам и заключить среднесрочные контракты по контрольным цифрам, которые должны быть достигнуты. Это сводит роль государства к мониторингу функционирования высшего образования. Однако большая автономия и подотчетность университетов требует более профессионального управления, а значит, и специальной управленческой подготовки для профессоров и преподавателей, руководящих университетом. Даже самым высококвалифицированным в своей области коллегам нельзя доверить бюджет в 400 миллионов евро и более, если они не получили систематической подготовки по управлению персоналом и ресурсами. Настаивая на такой подготовке, я вовсе не высказываюсь за приглашение на высшие посты в университете менеджеров без настоящего опыта научно-исследовательской и преподавательской работы.

Почему же конкуренция стала столь важной для высших учебных заведений Германии?

Катализатором здесь явился недостаток государственных средств. Однако более важным оказалось давление глобализации. В последние годы германские университеты осознали, что должны стать более привлекательными для иностранных профессоров, молодых преподавателей и, конечно, студентов. Это требует улучшения маркетинга и информированности о преимуществах обучения и исследовательской работы в Германии, а также повышенного внимания к нашим зарубежным гостям. Германия – не единственная страна, проходящая процесс такого осознания, что и показала поддержка Сорбоннской Декларации 1998 года и Болонской Декларации 1999 года. После многих лет практически бесплодного обсуждения реформ в Германии подули ветры перемен, и мы вдруг поняли, что нас окружают друзья и соседи, перед которыми стоят схожие проблемы.

Теперь несколько слов о задачах Болонской Декларации. Следует отметить, что в основном они соответствуют задачам реформы выс-

шего образования, которые были определены НРК и федеральными и земельными правительствами. Следующие главы будут посвящены обсуждению этих задач.

1. Введение двухуровневой системы и системы легко понимаемых степеней

В ноябре 1997 года, еще до принятия Болонской Декларации и даже до принятия Сорбоннской, пленум НРК рекомендовал ввести степени *Bakkalaureus*/Бакалавр и *Magister*/ Магистр. Для Германии, как и для многих европейских стран, это повторное введение, *а не американизация*, как полагают некоторые не знающие истории критики. *Двухуровневая система существовала в германских университетах до тридцатых годов девятнадцатого столетия.*

Принятые в августе 1998 года Поправки к Рамочному закону о высшем образовании Германии создали правовую базу для введения двухуровневой системы, пока в дополнение к традиционной одноуровневой. Мы понимаем, что введение степеней бакалавра и магистра потребует тщательной проверки, особенно в отношении востребованности новых степеней рынком труда. В полном соответствии с идеей конкуренции все высшие учебные заведения получили право самим решать, вводить ли “новые” степени или сохранять традиционные, появившиеся в 19 и 20 веках, германские степени Диплом и Магистр (4–5 лет).

Многие наши высшие учебные заведения приветствовали подобную альтернативу. За короткий период в два года было введено около 600 новых учебных программ бакалаврского/магистерского типа.

Официальная статистика зимнего семестра 1999/2000 учебного года впервые приводит данные о студентах, которые зарегистрировались на эти программы: 4122 обучающихся на степень бакалавра, 2580 – магистра. Это доказывает, что начало было успешным, но цифры будут еще расти. Как показали итоги 2000/2001 учебного года, они растут очень быстро.

Хочу отметить, что некоторые члены нашего сообщества, в частности, факультеты ряда университетов, *сохраняют скепсис в от-*

НОШЕНИИ новых степеней и предпочли занять выжидательно-наблюдательную позицию. И это нормально, поскольку входит в понятие конкуренции.

”Пришедшие слишком поздно будут наказаны жизнью”, а в данном случае – конкуренцией.

HRK полагает, что окончательное принятие двухуровневой системы произойдет в течение примерно 15 лет. Однако некоторое время мы будем наблюдать параллельное существование новой и старой систем степеней. В том случае, если учебные программы организованы в виде модулей, что обеспечивает их совместимость, эта проблема может быть решена факультетами. По некоторым дисциплинам, например, медицинским или инженерным, где требования профессии предусматривают более интенсивную и продолжительную подготовку, степень “диплом” после длительных программ может сохраняться в качестве параллельного предложения для тех, кто приступает к научно-исследовательской работе в более поздние сроки. В этих условиях все большее значение придается введению Приложения к диплому, так как оно будет признаваться во всем мире, поскольку содержит подробное описание соответствующей учебной программы.

2. Контроль качества и аккредитация

Введение новой системы программ и степеней ставит перед германскими университетами сложные задачи. Эти новые задачи, а также необходимость контроля качества и *надежной ориентации для студентов и работодателей* обусловили выработку процедур аккредитации для программ на степень бакалавра и магистра. В 1999 году был создан Национальный совет по аккредитации с постоянным секретариатом, который прикреплен к HRK. Главная задача совета – сертификация агентств, которые от его имени уполномочены аккредитовывать новые программы.

3. Системы кредитных единиц

HRK постоянно выступает за использование систем кредитных единиц. В 1999 году Министры образования 16 земель Германии приняли решение, что программы на степень бакалавра/магистра получают одобрение министерства только при условии их модульности и использования кредитов. Совет по аккредитации и аккредитационные агентства приняли тот же принцип. Кроме того, HRK высказывается в пользу расширения использования кредитов до накопительной системы для результатов экзаменов.

Большинство германских университетов работают сегодня с ECTS с различной степенью интенсивности, от экспериментального введения для одной программы или только для иностранных студентов до обязательного и полномасштабного использования на всех факультетах. Это представляется полезным, поскольку студенты – любого возраста – будут все шире пользоваться другими источниками знаний через Интернет. *Учебной монополии классического университета и, прежде всего, его преподавателей приходит конец.*

4. Расширение мобильности путем устранения имеющихся препятствий

С целью дальнейшей интернационализации германского высшего образования, правовые нормы, регулирующие иммиграцию и разрешение на работу для обучения и исследовательской деятельности в Германии, еще в 1998 году были переработаны и модернизированы. Следует признать, однако, что многое по-прежнему нуждается в улучшении.

5. Поддержка европейского аспекта

Европейский аспект разработки учебных программ и сотрудничества университетов учитывается германскими университетами во многих отношениях. Так, у нас имеется много совместных программ с зарубежными партнерами, к сожалению, за исключением Греции. Эти программы дают право на получение двойной степе-

ни. Кроме того, Федеральное министерство образования и науки финансирует специальные международные учебные программы с преподаванием на английском языке на первом курсе, с обязательными периодами обучения за рубежом и т.д. Тем не менее, я должен признаться, что наше участие в соответствующих частях программы Erasmus, например, в разработке европейских модулей, совместных учебных программ и Тематической сети, можно было бы расширить.

В настоящее время мы готовим заявление НРК по Болонскому процессу. После обсуждения на нашей пленарной встрече в феврале 2001 года, заявление будет представлено на предстоящих конференциях в Саламанке и в Праге. Не пытаясь предвосхитить решения нашей встречи, я выражаю уверенность, что они будут соответствовать всем основным целям Болонской Декларации.

Среди наиболее верных сторонников Болонской Декларации в Германии – многие Fachhochschulen, или университеты прикладных наук, поскольку многие из них начали использовать международное сотрудничество в обучении и прикладных исследованиях в качестве специальных профильных элементов. Так, например, более двух третей студентов Бременской Hochschule провели некоторые периоды обучения за рубежом. Это гораздо больше, чем в любом традиционном университете.

В заключительной части выступления я хочу остановиться на диверсификации германского высшего образования и на взаимоотношениях между двумя главными типами высших учебных заведений.

Около 30 лет назад общество и рынок труда в Германии начали демонстрировать растущую потребность в инженерах, архитекторах, социальных работниках, которые могли не знать все научные теории, но были бы *хорошо подготовлены для решения повседневных практических проблем предприятия*. Большинство университетов, верные гумбольдтовской традиции, как они ее понимают, продолжают считать, что студентов нужно обучать таким образом, словно всех их после окончания ожидает карьера ученого. Поэтому их учебные программы сохраняют в высшей степени тео-

ретический характер и требуют на два года больше времени на завершение. И *это становится настоящей проблемой в обществе, где знания и технологии в науке и технике за пять лет обновляются в среднем на 50 %*. В этой ситуации для удовлетворения новых потребностей промышленности и общества были созданы Fachhochschulen, являющиеся преемниками старых инженерных школ. Рынок труда хорошо принял выпускников. Академическая безработица среди выпускников FH намного ниже, чем среди выпускников традиционных университетов. Обычно Fachhochschulen предлагают после 7–8 семестров обучения степень “Диплом (FH)” в области инженерии, дизайна, социальной работы и управления бизнесом. Эти степени должны четко распознаваться как степени Fachhochschule.

Лишь несколько лет назад выпускники Fachhochschulen получили возможность обучаться в докторантуре университета при условии, что они пройдут специальный период обучения продолжительностью до одного года, выдержат тест способностей, смогут найти университетского профессора для руководства диссертационной работой. Число докторских степеней, присвоенных выпускникам FH, невелико, однако постоянно растет. К 1999–2000 учебному году было всего присвоено 109 докторских степеней. Германия имеет хорошо зарекомендовавшую себя дуальную систему профессионального образования, которая доходит до сектора высшего образования. Около 55 % возрастной группы завершает то или иное профессиональное образование. К сожалению, этот факт часто упускается из виду, когда Германию упрекают (как, например, Организация экономического сотрудничества и развития) в недостаточном количестве выпускников университетов.

Официальный лозунг, характеризующий взаимоотношения между университетами и Fachhochschulen, называет их “различными, но эквивалентными”. Из всего числа выпускников высших учебных заведений Германии на долю университетов приходится примерно 68 %, на долю Fachhochschulen – примерно 32 % (1999 год), хотя для студенческого контингента это соотношение составляет 74,5 % на 25,5 % (1999–2000). Обе группы высших учебных за-

ведений представлены в HRK: 82 университета (или их эквиваленты, т.е. высшие учебные заведения, присваивающие докторскую степень) и 112 Fachhochschulen. Это, безусловно, приводит время от времени к определенному конфликту интересов в рамках нашей организации, но и позволяет единым фронтом обращаться к правительству и общественности.

В начале выступления я показал, как за последние годы дух состязательности охватил высшее образование Германии. Для вас, наверное, не будет неожиданным тот факт, что в целом, Fachhochschulen воспринимают этот новый дух с большим энтузиазмом, чем традиционные университеты. Одним из примеров изменений последних лет является то, что они убедили земельные и федеральные правительства, а также большинство членов HRK использовать в международных делах английский термин “университет прикладных наук”.

Как уже упоминалось, большинство университетов прикладных наук активно участвуют в европейских программах мобильности. Многие из них искренне приветствуют Болонскую Декларацию, поскольку введение двухуровневой системы степеней в их интересах. Теперь оба типа высших учебных заведений имеют право присваивать одни и те же степени – бакалавр и магистр, при условии, что эти *вузы соответствуют установленным стандартам качества и имеют аккредитацию своих программ*. Пока не все их обращения были удовлетворены. Но конкуренция в этой области уже началась. Университеты сохранили исключительное право присваивать докторские степени. Я очень надеюсь, что они перестроятся настолько, насколько это необходимо в ответ на стоящие перед ними проблемы, и в то же время останутся местом раздумий и диалога, свободным от ограничений или табу на вопросы и ответы.

Древняя Греция породила пытливое и вопрошающее сознание для всего человечества, и особенно для нас, европейцев. Древняя Греция дала нам Платона, Сократа и Аристотеля, создавшего эмпирические методы. В 19 веке, освободившись от господства Османской империи, греческая нация возродила идеи свободы и автономии. С чувством глубокого уважения к великой, хотя и трудной истории, я

желаю сегодняшнему высшему образованию Греции больших успехов в решении задач, поставленных Болонским процессом.

4.4. ЕВРОПА ДВИЖЕТСЯ К СОПОСТАВИМОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, СОПЕРНИЧАЕТ ЗА СТУДЕНТОВ: ОБЗОР МНЕНИЙ

Германия, Великобритания, Нидерланды и другие страны пытаются привлечь больше представителей мирового мигрирующего студенчества. И вот парадокс – растущее соперничество за иностранных студентов способствует расширению сотрудничества на местном, национальном и международном уровнях в решении проблемы взаимной прозрачности и совместимости многочисленных европейских программ на соискание степеней.

Перестройка высшего образования происходит почти десять лет, однако более согласованный характер она приобрела два года назад, когда 29 стран – 15 членов Европейского Союза (ЕС) и 14 других стран – подписали Болонскую Декларацию. Декларация охватывает все дисциплины, от естественных и общественных наук до архитектуры и юриспруденции, и устанавливает 2010 год в качестве срока реализации поставленных задач. *Наибольшие споры вызывает положение Декларации о переходе к системам бакалавр/магистр по образцу систем Великобритании и США.* Декларация призывает к созданию признаваемых за рубежом кредитных систем и систем аккредитации степеней, а также к повышению международной репутации европейского высшего образования.

Как заявляет Корри Клюгкист, сотрудник Nuffic – Нидерландского агентства по работе с иностранными студентами, интернационализация высшего образования “расширяет кругозор и этим повышает качество. Благодаря ей устанавливаются связи между будущими лидерами разных стран мира, что в конечном итоге пойдет на благо экономическим отношениям”. Обучение зарубежных студентов обогащает науку, культуру, политику и финансовые

ресурсы принимающей стороны. Для некоторых областей, включая физику, привлечение иностранных студентов просто необходимо.

Уже целое десятилетие обычной практикой для студентов является обучение в другой стране Евросоюза в течение несколько месяцев. В последнее время в страны ЕС наблюдался наплыв студентов из Восточной Европы и стран Балтии. Сейчас многие государства приглашают студентов из Азии и Южной Америки.

Для привлечения студентов они информируют о своих системах образования, предлагают стипендии, принимают законы, уменьшающие визовые и рабочие ограничения, помогают иностранным студентам обустроиться. Французское правительство, например, в 1998 году учредило EduFrance для привлечения студентов и предоставления им разнообразных услуг.

Повсеместно появляются программы обучения на английском языке. В Нидерландах имеется более 500 программ на соискание степени с обучением на английском языке, в Финляндии – 300, в Германии – 150, во Франции – 80.

Безусловно, англо-говорящие страны имеют преимущество. В Великобритании обучается 16 % путешествующих по миру студентов, что выводит ее на первое место в Европе и на второе место в мире после США с 32 % (данные Организации экономического сотрудничества и развития – ОЭСР). Великобритания, одна из немногих стран Европы, требует плату за обучение – минимум 1050 фунтов (около \$1500) в год для граждан Евросоюза – и получает непосредственную финансовую выгоду от привлечения иностранных студентов. Ежегодно их плата за обучение приносит 8 миллиардов фунтов и составляет значительную часть бюджета некоторых факультетов.

В июне 1999 года накануне подписания Болонской декларации премьер-министр Тони Блэр провозгласил начало кампании по увеличению числа иностранных студентов в университетах и профессиональных школах Великобритании. «Наша задача – значительный рост доли Великобритании на рынке платных образовательных услуг для иностранных студентов в англоязычных

странах”, – заявил он. Основным конкурентом здесь является Австралия, заметно расширившая рынок образования.

Посланцы культуры и техники

Однако страной, наиболее активно привлекающей иностранных студентов, возможно, является Германия. В статье 1999 года “Подготовлены в Германии” Макс Хубер, вице-президент Германской службы академического обмена (DAAD), пишет, что Германия “упускает серьезные рычаги политического, культурного и экономического влияния. Нашим университетам и исследовательским институтам недостает академической и научной силы лучших представителей иностранных государств. Поэтому наш национальный интерес – укреплять положение Германии на мировом рынке высшего образования”.

После позднего старта Германия предпринимает шаги по привлечению иностранцев, особенно ученых. Среди осуществляемых мер – государственное финансирование программ подготовки бакалавров и магистров, более широко признаваемых за пределами Германии, чем степень «дипломированный специалист», примерно эквивалентная степени магистра США и требующая 5–6 лет обучения. За последнее время появилось около 600 таких программ. Министр науки и образования Эдельгард Бульман недавно заявила, что планируется изменить законодательство с тем, чтобы облегчить иностранным выпускникам возможность трудоустройства в Германии.

В феврале 2000 года Бульман сообщила о выделении 170 миллионов марок (\$77 млн) – неожиданный доход от государственного аукциона на использование частного спектра – на создание иностранными учеными исследовательских групп в Германии. *“Следует положить конец «утечке мозгов» из Германии. Мы нуждаемся в их притоке”*, – сказала она. – “Германия должна стать более интер-

национальной. Только высочайший уровень науки и исследований может обеспечить наше будущее”.

Еще одно направление работы – Международные исследовательские школы Макса Планка, где аспирантам предоставляется больше возможностей для получения консультаций и объединения в сети, чем это принято в вузах Германии. Половина стипендиального фонда школ Макса Планка предназначена для иностранных слушателей.

Подобная рекрутинговая политика направлена не только на студентов или иностранцев: Германия и Франция выделяют дополнительные дотации для аспирантов и профессорско-преподавательского состава, *включая тех, кто возвращается из-за границы*. Кроме того Франция, в меньшей степени страдающая от «утечки мозгов», чем Германия или Великобритания, имеет специальные фирмы в США, которые помогают французским ученым в поисках работы у себя на родине. “Движение должно идти в обе стороны, охватывать все уровни – от студентов младших курсов до профессоров”, – заявляет Винсент Куртилло, руководитель научно-исследовательских работ Министерства науки и техники Франции, – “Люди изучают другую культуру и язык. Появляются новые идеи, связи. Люди учатся толерантности, а возвращаясь на родину, становятся своеобразными посланцами”.

Проблемы бакалавриата

Именно *интернационализация высшего образования в наибольшей степени способствовала принятию Болонской Декларации*. Популярность обменов между университетами вызвала к жизни необходимость сравнения систем, зачастую непонятных для неспециалистов. Интеллектуальные корни Декларации находятся во Франции: в 1988 году Клод Аллегре, тогдашний министр образования, исследований и технологий, собрал своих коллег из Италии, Германии и Великобритании в Сорбонне по случаю 800-летия университета, и они выработали декларацию, которая и стала основой для принятой через год Болонской Декларации. В связи с этим мож-

но сказать, что Аллегре оставил богатое наследство: вскоре он ушел в отставку.

“В настоящее время существуют бесконечные дебри различных типов программ обучения и дипломов”, – заявил Льюис Персер, руководитель программы Ассоциации европейских университетов (CRE) в Женеве. – “После подписания в 1999 году Болонской Декларации появилось осознание необходимости последовательных реформ. До этого каждая страна двигалась по собственному пути и расписанию”.

Планируется переход к схемам 3-5-8, по которым для получения степени бакалавра требуется 3 года, магистра – 5 лет, доктора (PhD) – 8 лет. Это облегчает смену специальности или университета и *позволяет вернуться к обучению в любой момент времени – новый подход для Европы*. Программа на соискание степени бакалавра, более краткосрочная, чем существующие сейчас в Европе, должна снизить процент отсева из высших учебных заведений, поскольку будет самостоятельным завершающим этапом подготовки выпускников к работе. *В большинстве стран Европы высшее образование бесплатно*, поэтому мотивация правительств ясна: сэкономить деньги, сократив время субсидирования студентов и ускорив появление выпускников на рынке труда.

На самом деле, проблема адекватности рынку труда еще ожидает своего решения. “Степень бакалавра не слишком популярна в Финляндии”, – говорит Тапио Маркканен, представитель Финляндии. – “Как планировать первые степени, чтобы они соответствовали рынку труда? Пока эту проблему мы не решили”.

Хенрик Фердинанде, физик из Гентского университета (Бельгия) и координатор Европейской сети физического образования, сравнив учебные программы по физике более ста факультетов в двух десятках стран, вынужден согласиться: “Для многих из нас большим вопросом является то, как отнесется наша промышленность к появлению бакалавров на нашем континенте”. Будет ли промышленность принимать на работу людей, имеющих только степень бакалавра? Не приведет ли это к нехватке более квалифицированных работников? Не следует ли опасаться, что правительства прекратят финансирование подготовки студентов на более высоком

уровне, чем бакалавриат? “Никто не знает, что будет“, – считает Фердинанде, – “но промышленность отличается большей гибкостью, чем университеты, и поэтому приспособится. Определенные опасения по-прежнему существуют, как в любом новом деле”.

Те страны, где получение степеней требует длительной подготовки, выражают озабоченность тем, что переход к бакалавриату ухудшит качество образования. В то же время страны с краткосрочными программами опасаются, что их степени не будут признаваться как дающие высокую квалификацию. Студенты естественнонаучных и технических факультетов в Англии могут сразу продолжить обучение на соискание степени магистров, что около трети студентов-физиков и делает. “Нас беспокоит, что ‘магистр физики’ считается довольно низкой квалификацией. Мы неловко сидим на заборе”, – сказал Филип Даймонд из Института физики.

Реформы и риски

К настоящему времени наиболее серьезные реформы проведены в Италии. Осенью 2001 года страна в массовом масштабе переходит от традиционной системы высшего образования с нормативным сроком обучения от 4 до 6 лет, который нередко превышает, к структуре 3-5-8. По словам Паоло Блази, физика-ядерщика и вице-президента CRE, с начала 1970 года число студентов возросло на 60 %, и примерно на столько же увеличился отсев. “Перейдя к новой схеме, мы ожидаем, что 70 % поступивших в вуз окончат его. Это очень важно с психологической точки зрения. Но если мы действительно хотим повысить уровень образования, нам нужны дополнительные ресурсы”.

Нидерланды и ряд других стран также переходят к системе бакалавр/магистр. В таких странах, как Германия, и в меньшей степени, Франция, степени бакалавра и магистра вводятся параллельно с функционированием традиционных систем. В остальных странах пока только ведутся дискуссии.

По мнению Гай Хауга, представителя CRE и активного участника Болонского процесса, есть вероятность, что университеты бу-

дуг создавать лишь видимость перемен. “Некоторые университеты начинают с небольших изменений – следуя тенденции или закону, а потом действительно изменяют учебные программы“, – говорит он. *Основную “угрозу” высшему образованию в Европе Г. Хауг видит в “транснациональном” образовании, обеспечивающем получение степеней через Интернет.* Такие степени не являются объектами местных законодательств, они очень дороги, а оценить их качество довольно сложно. “Это заслуживающее доверия образование или просто коммерческое предприятие?” – задается вопросом Г. Хауг.

Студенты поддерживают Болонскую Декларацию с некоторыми колебаниями. Вот, что говорит Якоб Хенриксон, изучающий политические науки в Умеа (Швеция), и активно работающий в организации Национальных союзов студентов (ESIB), которая представляет студенческие союзы в 32 странах: “Системы образования во многих странах напоминают длинные туннели. Если в какой-то момент вы захотите остановиться, предъявить вам будет нечего. Такое положение вещей нас не устраивает. Мы желаем повышения качества образования в целом. Нам нужна кредитная система, контроль качества и аккредитация”. С этим трудно спорить. Однако в Гетеборгской Декларации студентов⁶ ESIB заявляет, что “Болонская Декларация не учитывает социальных последствий процесса для студентов. Обязанность государства – гарантировать гражданам равные возможности для получения высшего образования, независимо от их социального происхождения”. Как поясняет Хенриксон, студенты не просто потребители. *“Нас настораживает, что все больше стран ведет разговоры о введении платы”.*

По словам Хенриксона, в последнее время сделан определенный шаг вперед: студенты постепенно подключаются к процессу. Он сам был среди представителей студенчества на встрече в Саламанке (Испания), где деятели образования оценили достигнутый прогресс

⁶ Представители студенческих союзов из 35 стран Европы встретились в Гетеборге (Швеция) для обсуждения Болонской Декларации. Они признали важнейшую роль Декларации в создании единой Европы, однако отметили, что в ней не затрагиваются социальные и финансовые последствия процесса для студентов.

и выработали рекомендации для министров образования. Планируется участие ESIB во встрече министров в Праге.

На министерском, региональном и университетском уровне идут серьезные дискуссии, посвященные реализации положений Болонской Декларации. Торстен Кальвемарк, советник правительства Швеции по международным проблемам высшего образования, говорит: *“У страны с устаревшей или специфической структурой степеней могут появиться проблемы в том, что касается других стран. У студентов возникнут трудности, если их степени не будут понятны иностранным работодателям. Если мы хотим создать конкурентоспособный общеевропейский рынок труда, единая структура степеней просто необходима. И хотя по-прежнему имеются несогласные мнения, следует отметить быстрый поворот в убеждениях многих заинтересованных кругов”*.

4.5. ГЕТЕБОРГСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ СТУДЕНТОВ

Вступление

Мы, представители студенчества Европы, собрались в Гетеборге на заседание Студенческой Конвенции, проходившей с 22 по 25 марта 2001 г. Мы приняли следующую декларацию по вопросу будущего развития Болонского процесса. Национальный Союз Студентов Европы (ESIB) активно участвует в создании единого европейского пространства высшего образования.

В июне 1999 г. ESIB и его члены, национальные союзы студентов заявили о своем желании участвовать на заседании министров образования в Болонье по вопросу европейского пространства высшего образования. Два года спустя на встрече в Праге ESIB выступал в качестве основного докладчика. Растущее признание вклада студентов в процесс является результатом приверженности студентов продвижению высококачественного, доступного и многообразного высшего образования в Европе.

Введение

ESIB рассматривает Болонский процесс как важный шаг к Европе без границ для всех ее граждан. В европейское пространство высшего образования должны входить все студенты Европы на равных основаниях. Ответственность за создание такого пространства лежит на всех государствах Европы с учетом их социально-экономических и политических различий. Основанием для создания такого единого пространства высшего образования является усовершенствование всех национальных систем высшего образования через распространение лучших практических примеров и продвижение сотрудничества и солидарности между государствами Европы.

Социальные последствия

Хотя Болонская Декларация указала на основные аспекты, важные для единого пространства высшего образования, ей не удалось обратиться к социальным последствиям этого процесса для студентов. Высшее образование мотивирует студентов приобретать навыки и знания, которые понадобятся им в дальнейшей жизни, как личной, так и профессиональной. В числе вузовских приоритетов должен присутствовать социальный и гражданский вклад. Вузы – это важные действующие структуры гражданского общества; следовательно, необходимо вовлекать всех членов сообщества высшего образования. Студенты не являются потребителями продаваемых образовательных услуг, и вследствие этого правительства обязаны гарантировать всем гражданам равный доступ к высшему образованию, независимо от происхождения. Это означает предоставление студентам соответствующего финансирования в виде стипендий на учебу, а учебным заведениям – достаточных фондов на выполнения их государственных задач.

Пространство высшего образования

Как было указано ранее, доступное высшее образование высокого качества является чрезвычайно важным для демократического европейского общества. Доступность и многообразие традиционно были краеугольными камнями европейского образования и останутся таковыми в будущем. Вслед за этим, а также для обеспечения сравнимости всех программ высшего образования и возможности обмена, необходимо реализовать во всей Европе систему кредитов, основанную на учебной нагрузке. Необходима общая европейская структура критериев для аккредитации и совместимая система степеней/дипломов для того, чтобы обеспечить передаваемость кредитов (имеется в виду: очков по кредитной системе), накопленных в других странах или других вузах, и привести к признаваемому диплому. Двухъярусная система должна гарантировать свободный и равный доступ для всех студентов, но не должна привести к исключению студентов на каких-либо основаниях, кроме академических. Требуется гарантировать и усовершенствовать качество высшего образования, крепкое общеевропейское сотрудничество национальных систем гарантии качества. Аккредитация, являясь сертификацией программы, учитывает среди прочих критериев, обеспечение качества процесса и должна использоваться в качестве инструмента для продвижения качества.

Европейское пространство высшего образования, способствующее усовершенствованию и сотрудничеству, требует физической мобильности студентов, преподавательского состава и научных работников. Мобильность является также способом продвижения культурного понимания и терпимости. Препятствия на пути мобильности существуют не только в академической среде. Следует также устранить препятствия социального, экономического и политического характера. Правительства должны гарантировать иностранным студентам те же определенные юридические права, как и студентам принимающей страны, а вузы должны взять на

себя ответственность за обеспечение студентов мобильными программами.

Создание реального европейского пространства высшего образования как отмечалось выше, приведет к расширению мобильности, повышению качества и росту привлекательности европейского образования и научных исследований. Мероприятия, обозначенные в Болонском процессе,—это только первый шаг на пути к прозрачности. Следует поощрять предоставление всеобъемлющей информации. Для повышения уровня информативности Европе необходимо полностью реализованное использование приложения к диплому и создание удобочитаемой доступной базы данных по всей соответствующей информации.

Роль студентов

В заключение следует подчеркнуть, что студенты в качестве компетентных, активных и конструктивных партнеров должны восприниматься как один из элементов, движущих изменения в области образования. 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 общеевропейском уровне.

ESIB – Национальный Союз Студентов Европы, являясь представителем интересов студентов на европейском уровне, должен войти в состав всех структур, последующих за Болонской Декларацией.

ESIB – Национальный Союз Студентов Европы обязуется и впредь представлять и продвигать интересы студентов на общеевропейском уровне.

4.6. БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ И ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ

*Денис Макгро,
дипломированный инженер*

Проблемы, требующие рассмотрения

Анализируя результаты Болонской Декларации, следует принять во внимание следующее:

- a) Промышленности требуется все возрастающее число инженеров, поэтому инженерные специальности должны быть более привлекательными для молодых людей (альтернатива в виде краткосрочных программ на соискание степени бакалавра технических наук привлекает большее число молодых людей в Германии).
- b) Промышленности нужны как инженеры – “прикладники” с коротким циклом подготовки, так и инженеры – “теоретики” с длительным циклом подготовки, причем первые в большей степени, чем вторые .
- c) Студенты должны иметь возможность перевода на другую программу обучения или в другую страну, при условии получения за предшествующую учебу необходимого кредита по системе кредитов ECTS.
- d) Европейские программы инженерного образования должны быть более привлекательными для студентов не европейцев для того, чтобы они обучались в Европе и тем самым повышали жизнеспособность инженерных программ.
- e) Академические стандарты должны быть определены и должны поддерживаться на уровне, отвечающем потребностям промышленности и исследовательских университетов.
- f) Программы на соискание инженерных степеней в Европе должны отвечать критериям международных соглашений и индексов, таких как Washington Accord, European Mobility Forum и FEANI Index.

SEFI (Европейское общество инженерного образования) в настоящее время готовит меморандум по Болонской Декларации. CESAER (Конференция европейских школ передовых инженерных исследований) создала рабочую группу во главе с профессором Ваккером из Технического университета (Нидерланды) для выработки политической позиции к концу марта 2001 года. Оба эти отклика будут представлять интерес.

Возникает вопрос: как структурировать инженерное образование в университетах и колледжах высшего образования с учетом положений Болонской Декларации и вышеприведенных соображений? Предлагаемая структура степеней должна обеспечить возможность решения ряда существующих проблем. Следующие предложения могут заслуживать внимания:

- a) Структура степень “первого цикла” – степень ”второго цикла” может быть адаптирована.
- b) Инженерное образование в европейских университетах может включать три/четыре года обучения на соискание степени бакалавра инженерных наук, один/два года обучения на степень магистра инженерных наук, т.е. *ученую* и *исследовательскую* степень магистра.
- c) Для поступления на курс бакалавриата требуется успешное завершение среднего образования с высоким уровнем успеваемости по математике и физике/химии.
- d) Программа на соискание каждой степени должен включать математику, фундаментальные науки и технические науки на соответствующем уровне.
- e) Курс на соискание каждой степени должен включать прикладные науки, технологию на соответствующем уровне.
- f) Распределение в промышленность, если предусматривается, должно происходить после четвертого семестра курса на соискание степени бакалавра.
- g) Выпускники, получившие степень бакалавра, должны иметь возможность трудоустройства в промышленности в сфере технологии производства и инженерии “среднего” уровня.
- h) Только выпускники (обычно одна треть), имеющие высокий уровень достижений на экзаменах по завершении курса на соискание степени бакалавра, допускаются к обучению на соискание *ученой* степени магистра.
- i) Выпускники, получающие *ученую* степень магистра, должны удовлетворять *высочайшим стандартам инженерного образования*, которые в настоящее время существуют для курсов на соискание степеней в области инженерных наук, требующих продолжительного обучения.
- j) Только выпускники (обычно одна треть), имеющие высокий уровень достижений при освоении 4-летней программы на степень бакалавра или программы на соискание *ученой* степени маги-

стра, могут продолжить обучение на соискание *исследовательских* степеней магистра/доктора.

Если все вышеперечисленное будет к 2010 году достигнуто в Европе, европейские программы инженерного образования будут широко признаваться и пользоваться уважением во всем мире.

4.7. РЕАЛИЗАЦИЯ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ В ВЫСШЕМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

(по материалам обзора от 21.11.2001 г.)

Из материалов обзора и других имеющихся документов видно, как разительно отличается ситуация в разных странах. В связи с этим пока вряд ли возможно говорить о новой европейской системе.

Общий вывод таков: небольшие страны и страны Восточной и Центральной Европы проявляют гораздо больший интерес к тому, что было подписано в Болонье, чем крупные государства, за исключением Италии.

Частью общей картины является то, что движение к двухуровневой системе степеней регулируется сверху, а интерес многих университетов и деятелей образования к этому процессу весьма ограничен, даже в тех странах, где проводятся реформы.

Двухуровневая система

Первый вывод касается “большой четверки”, т.е. четырех крупнейших членов Европейского Союза, которые, кроме всего прочего, являются теми государствами, которые первыми подписали Сорбоннскую Декларацию. Каждая из этих стран выбрала собственный путь, по крайней мере, на данный момент, Разницу их подходов хорошо иллюстрирует различие имеющихся на сегодняшний день вариантов.

- Итальянские власти являются лидерами. Италия уже провела радикальные реформы, быстро введя двухуровневую систему в полном соответствии с Болонской Декларацией. Новая система степеней заменит старую.

- Великобритания, очевидно, удовлетворена существующей здесь системой, и ничто не указывает на реформы, источником которых была бы Болонская Декларация. (Аналогичная ситуация имеет место в Ирландии, хотя возможные изменения обсуждаются).
- Германия тоже применила двухуровневую систему, хотя этот процесс реформирования начался задолго до принятия Декларации. Новая система будет существовать параллельно со старой. Ситуация в Германии осложняется наличием дихотомии Fachhochschule/Технический университет.
- Франция в данный момент, по-видимому, не рассматривает возможность реформ своей классической системы 2 + 3 : 2 года “classes préparatoires” с последующим трехгодичным обучением в Grandes Ecoles.

В ряде стран двухуровневая система существует уже несколько лет, независимо от Болонской Декларации. К этим странам относятся Великобритания и Ирландия, а также Польша⁷, Испания⁸, Россия⁹, Словакия, Эстония и Литва¹⁰.

Другие страны Европы можно разделить на три основные категории:

1. Страны, в которых правительственные круги приняли (или примут в ближайшее время) решение ввести систему 3 + 2. К этой категории относятся Дания, Норвегия, Исландия, Нидерланды, Бельгия (фламандская община).
2. Страны, в которых право принятия решения отдано университетам. К этой группе принадлежат Австрия, Швейцария, Словакия, Чешская республика и Португалия.
3. Страны, в которых решение не принято и пока будет господствовать старая система. Среди них – Франция, Финляндия, Венгрия, Румыния и Швеция.

Параллельные системы

⁷ Польская система инженерного образования начала переходить на двухуровневую систему с 1997 года, а в регионах даже раньше.

⁸ Испанская система инженерного образования 3+2 состоит из двух циклов: первый дает право на степень *Ingeniero Técnico*, второй – на степень *Ingeniero Superior*.

⁹ Новая двухуровневая система была введена в России в 1992 году.

¹⁰ Литва имеет двухуровневую систему (4+2) с 1990 года. В настоящее время обсуждается возможность перехода к системе 3/3,5+1/1,5.

Страны, в которых уже приняли или готовы принять решение о переходе к системе 3+2, идут разными путями. Так, некоторые из них более или менее ясно заявили, что двухуровневая система должна заменить классическую систему с пятилетним сроком обучения. К этой группе государств принадлежат Бельгия, Исландия, Италия и Литва.

В других странах две системы будут функционировать одновременно даже в том случае, если для перехода к единой модели потребуется длительное время. Сюда относятся Германия, Норвегия, Испания, Россия, Швейцария и Дания.

В Австрии и Швейцарии допускаются обе модели, однако каждой университетской программе может соответствовать только одна система.

*«Востребованность на рынке труда»
или отправная точка*

В большинстве стран, где практикуются промежуточные 3-годовые степени, эти степени будут чем-то, что обеспечит студентам возможность выбора другого университета, другой страны или нового направления обучения. Степени могут также признаваться работодателями, однако это не значит, что они отвечают требованию Болонской Декларации «быть востребованными на рынке труда Европы». Степени, которые введены или вводятся в Швейцарии, Дании, Нидерландах, Бельгии (французская и фламандская общины)¹¹, Исландии, подходят, скорее, под определение «отправная точка».

*Ориентированные на практическую область
программы обучения*

¹¹ Если введена система 3+2

Проблема большей ориентированности образования на практическую деятельность является ключевой. Пока далеко не ясно, как такие программы впишутся в болонскую схему. В разных странах имеются различные подходы, базирующиеся на истории, промышленной и социальной структуре, а также на установившихся традициях каждой страны.

Предстоит еще много работы, прежде чем можно будет говорить о гармонизации этих степеней и учебных программ. Эта работа важна по многим причинам, одной из которых является тот факт, что в большинстве стран количество выпускников, обучавшихся по этим программам, превосходит количество выпускников с длительным сроком освоения. Основная задача состоит в том, чтобы выработать определенные минимальные стандарты и создать некоторую систему для удобопонятного описания различных профессиональных и академических компетенций. В этом контексте представляет интерес работа, выполненная Тематической сетью E4¹², которая координируется Университетом Флоренции в сотрудничестве с SEFI и другими организациями.

4.8. ПОСЛАНИЕ СЪЕЗДА ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В САЛАМАНКЕ

Более 300 высших учебных заведений Европы и представляющих их организаций собрались в Саламанке 29-30 марта 2000 года с тем, чтобы внести свой вклад в подготовку Пражской встречи министров высшего образования стран, присоединившихся к Болонскому процессу. Они договорились о следующих целях, принципах и приоритетах:

Определяя будущее

¹² Enhancing Engineering in Europe (Стимулирование инженерного образования в Европе) www.ing.unif.it/tne

Высшие учебные заведения Европы подтверждают свою верность принципам Болонской Декларации и свое стремление создать к концу десятилетия общеевропейское пространство высшего образования. Они считают создание в Саламанке Европейской Ассоциации университетов (ЕАУ) событием важного символического и практического значения: новая организация поможет им с большей эффективностью доносить свои идеи до правительств и общества и определять свое будущее в европейском пространстве высшего образования.

1. Принципы

Автономия и подотчетность

Для движения вперед необходимо, чтобы европейские университеты обладали правом работать в соответствии с основополагающим принципом автономии и подотчетности. Как самостоятельные и ответственные юридические, образовательные и общественные единицы, они подтверждают свою приверженность принципам *Magna Charta Universitatum* 1988 года и особенно принципу академической свободы. Таким образом, университеты должны иметь право определять свои собственные стратегии, выбирать приоритеты в учебной и исследовательской работе, распределять ресурсы, формировать учебные программы и устанавливать критерии отбора преподавателей и студентов. Европейские учреждения высшего образования принимают те вызовы, которые бросает им работа в условиях конкуренции на родине, в Европе и во всем мире. Однако для этого им нужны административная свобода, регулирующие структуры, которые обеспечивали бы поддержку без излишней жесткости, и достаточное финансирование. В противном случае они будут находиться в невыгодных для сотрудничества и конкурентной борьбы условиях. Сохраняющиеся во многих странах зарегулированность и жесткий административный и финансовый контроль высшего образования не позволят набрать динамику, необходимую для создания европейского образова-

тельного пространства, или приведут к неконкурентоспособности вузов Европы.

Конкуренция способствует улучшению качества высшего образования. Она не исключает сотрудничества и не может сводиться к коммерческим основам. Университеты некоторых стран Европы пока не могут конкурировать на равных и поэтому сталкиваются с проблемой утечки мозгов.

Образование как общественная обязанность

Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования как общественной обязанности, широкого и открытого доступа к высшему и последиplomному образованию, на традициях образования для личного развития и непрерывности обучения, а также гражданственности и общественной значимости образования.

Высшее образование на базе исследовательской работы

Исследовательская работа является движущей силой высшего образования, поэтому создание Европейского пространства высшего образования должно происходить одновременно с созданием Европейского исследовательского пространства.

Упорядоченное многообразие

Для европейского высшего образования характерно многообразие национальных систем, языков, типов и профилей учебных заведений и ориентаций программ обучения. В то же время будущее высшего образования зависит от его способности эффективно организовать это бесценное многообразие таким образом, чтобы получить от этого пользу, а не препятствия, гибкость, а не путаницу. Высшие учебные заведения хотят основывать свою работу на общности – в частности, на общем, без учета государственных границ, знаменателе для какой-либо предметной области – и при этом

рассматривать многообразие как некоторое ценное свойство, а не как причину для непризнания или исключения. Вузы обоснованно стремятся к саморегулированию, которое обеспечивало бы определенный уровень единообразия с тем, чтобы усилия по сближению не пошли насмарку из-за большого расхождения в определении и реализации кредитных единиц, основных категорий степеней и критериев качества.

2. Ключевые вопросы

Качество как краеугольный камень

Образовательное пространство Европы должно строиться на основе базовых академических ценностей, отвечая ожиданиям заинтересованных сторон, т.е. демонстрируя качество. В самом деле, оценка качества должна учитывать цели и предназначение высших учебных заведений и программ. Она требует баланса между новаторством и традицией, академической успеваемостью и социально-экономической релевантностью, гармоничностью учебных программ и свободой выбора для студентов. Оценка качества охватывает преподавание и исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности студентов и предоставление необразовательных услуг. Неотъемлемого качества недостаточно: качество необходимо демонстрировать и гарантировать для того, чтобы его признавали и ему доверяли студенты, партнеры и общество на родине, в Европе и во всем мире.

Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве.

- Укрепление доверия

Как и оценка исследований, контроль качества в высшем образовании имеет международный аспект. Контроль качества в Европе не должен опираться на единственный орган, устанавливающий совокупность стандартов. Шагом в будущее должна стать разработка

на европейском уровне механизмов взаимного признания результатов оценки качества с “аккредитацией” в качестве возможной модели.

Такие механизмы должны учитывать национальные, языковые различия, особенности программы и не отягощать высшие учебные заведения.

- Релевантность

Релевантность европейскому рынку труда должна быть самым различным образом отражена в учебных программах, в зависимости от того, когда предполагается трудоустройство: после первой или второй степени. Возможность трудоустройства в условиях непрерывного образования наилучшим образом обеспечивается за счет качественного обучения, многообразия подходов и курсовых профилей, гибкости программ с несколькими точками начала и окончания, а также развитием специальных навыков и компетенций, таких как коммуникации и языки, умение мобилизовать знания, решение проблем, работа в команде и социальные процессы.

- Мобильность

Свободное перемещение студентов, преподавателей и аспирантов является неотъемлемой чертой европейского пространства высшего образования. Университеты Европы всячески стимулируют развитие мобильности – как “вертикальной”, так и “горизонтальной” – и не считают виртуальную мобильность заменой мобильности реальной. Они стремятся к гибкому и плодотворному использованию существующих инструментов признания и мобильности (ECTS, Лиссабонская конвенция, выдача дипломов, сеть NARIC/ENIC). Ввиду большой важности наличия европейского опыта у преподавателей, университеты хотят снять требования, касающиеся гражданства, и прочие препятствия и ограничения для научной карьеры в Европе. Необходим, однако, общеевропейский подход к виртуальной мобильности и транснациональному образованию.

- Совместимые квалификации на вузовском и послевузовском уровнях

Высшие учебные заведения поддерживают переход к системе совместимых степеней, основанной на четком определении базового высшего и послевузовского образования. Достигнуто общее согласие, что первые степени должны соответствовать 180–240 единицам ECTS и отличаться многообразием: готовить к конкретной работе либо служить ступенью для последующего, последипломного обучения. При определенных условиях университет может работать по интегрированной учебной программе, дающей право на получение степени магистерского уровня. В осуществлении подобных стремлений важную роль играют организации по предметам. Университеты убеждены в преимуществах системы накопления кредитов и перевода, основанной на ECTS, а также в своем праве засчитывать кредитные единицы, полученные в других местах.

- Привлекательность

Высшие учебные заведения Европы хотят обладать возможностью привлекать таланты со всего мира. Это требует определенных действий на институциональном, государственном и европейском уровнях. Конкретные меры включают адаптацию учебных планов, четкую структуру степеней, надежную гарантию качества, преподавание на основных мировых языках, адекватную информацию и маркетинг, службы приема для иностранных студентов и ученых. Кроме того, успех зависит от снятия запретов на миграцию и изменения законов, регулирующих рынок труда.

Высшие учебные заведения Европы признают, что их студентам нужны такие квалификации, которые они могут эффективно использовать для дальнейшего обучения или трудоустройства по всей Европе. Вузы, их сети и организации принимают на себя ответственность за это и подтверждают свое стремление строить соответствующим образом свою работу в рамках автономии.

Высшие учебные заведения призывают правительства, как собственные, так и других стран Европы, поддержать перемены и создать основы для сотрудничества и сближения. Они подтверждают свою способность и желание добиваться того, чтобы совместными усилиями:

- переопределить высшее образование и исследовательскую работу для условий Европы в целом;

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ: ПОСТБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД

- реформировать и реконструировать старые программы обучения и высшее образование в целом;
- усилить научно-исследовательскую составляющую высшего образования;
- создать взаимно признаваемые механизмы оценки, контроля и сертификации качества;
- определить общие мерилa с учетом европейских аспектов и гарантировать совместимость различных институтов, учебных программ и степеней;
- содействовать мобильности студентов и преподавателей, а также трудоустройству выпускников в Европе;
- поддерживать попытки модернизации университетов в тех странах, где создание европейского пространства высшего образования вызывает наибольшие проблемы;
- добиваться привлекательности, конкурентоспособности на родине, в Европе и во всем мире; а также
- по-прежнему считать высшее образование важной общественной обязанностью.

* * *

(последний вариант 02.05.2001)

4.9. SALAMANCA 2001: ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНЫХ СТРУКТУР ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Настоящий документ является вкладом в исполнение Сорбоннской Декларации, призвавшей к гармонизации архитектуры квалификационных систем в высшем образовании Европы. Основная цель документа – определить точки сближения этих систем в Европе (главным образом, в странах ЕЭС и Евросоюза), выявить соответствующие тенденции и указать пути такого сближения в будущем.

Анализ существующих структур свидетельствует о чрезвычайной сложности и многообразии учебных программ и степеней в странах Европы. Сорбоннская Декларация рекомендует организовать обучение в виде додипломного и последипломного циклов, но никак не оговаривает их продолжительность. Развернувшаяся по этому поводу дискуссия сосредоточилась на предположительно существующей (или возникающей) европейской “модели” с 3 основными уровнями квалификаций, требующими трех, пяти или восьми лет обучения.

Не было обнаружено существенной близости с моделью 3-5-8. Как традиционные, так и вновь вводимые степени, эквивалентные степени бакалавра, требуют 3-4 лет обучения. Во многих европейских странах, где нет бакалавриата, для получения первых степеней требуется 4 года. Вполне обычным является пятилетний срок обучения для степени магистерского уровня, однако отсутствует восьмилетний стандарт для докторских степеней. Кроме того, хотя и США, и Великобритания, и большинство стран мира – за исключением континентальной Европы – используют двухэтапные (базовый-последипломный) системы, продолжительность обучения и структуры степеней в этих странах серьезно различаются. При этом срок обучения выражается не в годах, а в академических кредитных часах.

Можно выделить ряд важных *тенденций, касающихся структуры степеней/квалификаций в Европе.* Правительства серьезно

поддерживают сокращение сроков обучения путем снижения реальной длительности учебы до нормативной (которая во многих странах нередко превышает на 2–4 года) и введения первых степеней в тех странах, где традиционны длительные программы обучения без промежуточного выпуска. В результате недавних реформ в Германии и Австрии можно получить как традиционный диплом, так и пройти обучение на степень бакалавра/ магистра. В Италии и Франции существующие программы обучения организуются в виде первого и последипломного циклов. Элементы двухэтапных систем существуют во многих европейских странах. В настоящее время лишь несколько стран ЕЭС/Евросоюза не имеют двухэтапной системы обучения (или не экспериментируют с ней), охватывающей хотя бы часть высшего образования.

В странах с двухуровневой (бинарной) системой линия раздела между университетским и неуниверситетским секторами (и их структурами степеней) становится все более размытой. Большинство стран приняли или принимают различные типы систем для переводов и, в меньшей степени, для аккумуляции академических кредитов. Большинство этих систем совместимо с ECTS, которая получает все большее признание в вузах. Во многих странах имеет место заметная тенденция к большей автономии университетов и новые инициативы по контролю и оценке качества.

В последние годы европейскому высшему образованию были брошены серьезные вызовы из-за рубежа. Транснациональное образование, поставляемое на английском языке иностранными провайдерами через структуру кампусов, франчайзинг или электронными средствами, получает быстрое распространение во многих европейских странах. Целый новый сектор высшего образования возникает рядом с традиционными национальными, регулируемые государством системами, но до последнего времени этот факт игнорировался правительствами и университетами Европы.

Предложены четыре основных направления совместных действий, обеспечивающих необходимое сближение и прозрачность квалификационных структур в Европе.

- Постепенный переход к совместимой с ECTS системе накопления кредитов. Это увеличит гибкость национальных/ вузовских систем (особенно в свете развития непрерывного образования), приведет их в большее соответствие друг другу и мировым системам и будет способствовать росту мобильности как внутри ЕЭС/Евросоюза, так и за их пределами.
- Принятие простой, но гибкой структуры квалификаций. Жесткая унифицированная модель (типа модели 3-5-8) в Европе не является ни реальной, ни желательной. Как показал анализ существующих систем и осуществляемых реформ, нижеприводимая в качестве рекомендации общая структура учитывает многообразие стран и предметов (срок обучения определен не в годах, а в академических кредитных часах, которые необходимо набрать; один академический год соответствует 60 кредитам ECTS):
 - ⇒ под-степень (сертификат, диплом): 1-2 год в эквивалентных кредитах ECTS;
 - ⇒ первая степень (бакалавр, отличие, другая первая степень): не менее 3, не более 4 лет в эквивалентных кредитах ECTS;
 - ⇒ степень магистра: 5 лет (в том числе не менее 12 месяцев магистерского уровня) в эквивалентных кредитах ECTS;
 - ⇒ степень доктора: различные сроки (всего 7-8 лет).

Определены основные условия обеспечения большей содержательности первых степеней и их эквивалентов (бакалавр, отличие и т.д.). Это введение новых учебных планов (вместо перетасовки старых), гарантированный уровень (оцениваемый на основе приобретенных знаний и компетенций, а не затраченного времени), реальные возможности на рынке труда, четкое разделение с послевузовским обучением и формальная аккредитация. Краткие магистерские программы (12 месяцев) создают особые возможности для внутриевропейской мобильности и международной конкурентоспособности.

- Европейские аспекты оценки и контроля качества, аккредитации:
 - ⇒ совместимые системы контроля качества, ориентированные на пороговые стандарты, которые определяют требования к уровню подготовки (результаты), а не к времени обучения и содержанию программ (предпосылки);
 - ⇒ независимое оценивание, которое может привести к европейским знакам качества для широких предметных областей. Имеющийся сейчас вакуум независимого оценивания в

Европе должен быть заполнен организациями, которые не зависят от национальных и европейских властей и работают по разным предметным линиям. Такие организации могут пользоваться существующими и будущими общеевропейскими сетями по предметам;

- ⇒ координированный подход к стандартам качества транснационального образования; включение в повестку дня вопроса о признании иностранных частных провайдеров.
- Предоставление европейцам возможности использовать новые возможности обучения. Совместимые системы кредитов, понятные структуры степеней, усилившийся контроль качества, рынок труда Европы – все это должно создать целый ряд новых возможностей обучения для всех. Воздействие от этих структурных изменений будет еще большим, если они будут сочетаться с другими мерами: сокращенные сроки обучения в магистратуре – благоприятствующие новым типам мобильности, дальнейшее укрепление сети NARIC/ENIC, устранение остающихся препятствий к мобильности студентов и преподавателей.

Предложенные меры должны сделать высшее образование Европы более понятным и привлекательным для студентов, ученых и работодателей с других континентов. Они повысят конкурентоспособность Европы и помогут укрепить (или, по мнению многих, восстановить) ее роль и влияние в мире.

4.10. ДАЛЬНЕЙШИЕ ШАГИ В ИСПОЛНЕНИЕ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

*Конференция
Генеральных директоров
учреждений высшего образования
и глав Конференций ректоров
стран Европейского союза*

1. Введение

После подписания 29 странами Болонской Декларации¹³ был опубликован доклад по истории вопроса, подготовленный к Болонской конференции. Конфедерация Конференций ректоров стран ЕС и Ассоциация европейских университетов (CRE) подготовили краткий материал с разъяснением положений Болонской Декларации¹⁴.

Во исполнение Болонской Декларации были созданы две группы:

- группа представителей всех подписавшихся стран;
- наблюдательный комитет, состоящий из представителей расширенной тройки (Финляндия, Португалия, Франция и Швеция), Чешской республики (страны, принимающей Конференцию министров в 2001 году), а также представителей Конфедерации ректоров стран ЕС и CRE с участием Еврокомиссии.

Расширенная группа встретилась в Хельсинки 16 ноября 1999 года. Встреча наблюдательного комитета прошла в Лиссабоне 31 января 2000. На этих форумах была подготовлена рабочая программа Конференции министров в Праге в 2001 году.

2. Болонская Декларация

Болонская Декларация ставит перед собой следующие главные цели:

- Конкурентоспособность европейской системы высшего образования;
- Мобильность и возможность трудоустройства на европейском пространстве.

Для достижения этих целей были поставлены следующие задачи:

- система легко понятных и сопоставимых степеней, в том числе введение Приложения к диплому;
- структура, существенно базирующаяся на двух основных циклах:

¹³ См. 2.1 и 2.2.

¹⁴ См. 3.2.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ: ПОСТБОЛОНСКИЙ ПЕРИОД

- ⇒ первый цикл, релевантный рынку труда;
- ⇒ второй цикл, требующий завершения первого;
- система накопления и передачи кредитов;
- мобильность студентов, преподавателей, исследователей и т.д.;
- европейский аспект высшего образования.

Декларация призывает к межправительственному сотрудничеству и к участию высших учебных заведений в процессе.

3. Рабочая программа

Программы работы, одобренные в Хельсинки и Лиссабоне, включают мероприятия:

- национальные семинары;
- расширение изучаемых тенденций до стран Восточной и Центральной Европы;
- международные семинары:
 - ⇒ системы накопления и передачи кредитов (Португалия, сентябрь 2000);
 - ⇒ краткосрочные университетские степени (Франция или Финляндия);
 - ⇒ транснациональное образование (Швеция, первый семестр 2001 года);
- отчеты министерствам образования о прогрессе в создании европейского пространства высшего образования;
- академические встречи, организованные Конфедерацией и CRE;
- встреча министров высшего образования (Прага, май-июнь 2001).

Запланированы следующие заседания наблюдательного комитета и расширенной группы:

- наблюдательный комитет: 29 июня и 10 октября;
- расширенная группа 30 июня и декабрь.

4. Конкурентоспособность, мобильность и трудоустройство

Для достижения основных целей Болонской Декларации требуются перемены. Сюда входят национальные реформы, перестройка на институциональном уровне, а также изменение отношения.

Степени и дипломы

Для международного признания европейских квалификаций и сроков обучения необходимо обеспечить взаимное признание на европейском пространстве (в странах, подписавших Декларацию) и в каждой стране.

Конкретным шагом к такому признанию может стать введение согласованной элементарной единицы обучения (unit of study), как в обычной системе накопления и передачи кредитов. Будет ли возможно выделение более сложных единиц? Наиболее радикальным решением было бы использование на европейском пространстве единой системы степеней и дипломов, о чем, скорее всего, не может быть и речи. Менее радикальное решение – это возможность установить общие для Европы уровни компетенции, в конечном счете, по областям знаний. Зная о трудностях, авторы тем не менее полагают, что этот путь достоин изучения.

Тип и статус высших учебных заведений

В каждой из подписавших Болонскую Декларацию стран часто имеются институты высшего образования, различающиеся по своим задачам, степени автономии, присуждаемым степеням и, следовательно, по своему статусу. И это может стать препятствием к универсальному признанию степеней и кредитов.

Эта проблема, в настоящее время существующая в разных странах, не будет решена простым фактом введения системы накопления и передачи кредитов. Решению проблемы может способство-

вать взаимно признаваемая оценка качества, но будет ли этого достаточно? Какие дополнительные критерии или механизмы должны быть встроены в кредитную систему для обеспечения всеобщего признания кредитов в европейском пространстве?

Признание оценки качества

Оценка качества является важным инструментом укрепления доверия к квалификациям и кредитам, которые присваиваются вузами на национальном и европейском уровне. Укрепление доверия между высшими учебными заведениями требует, чтобы механизм оценивания в каждой стране был известен, а его валидность признана вузами других стран.

Это важно для обменов между традиционными институтами на европейском пространстве, но недостаточно, если принимать в расчет транснациональное образование, которое может не быть объектом оценки качества. Единственная возможность сделать транснациональное образование объектом оценивания – убедить общественность, и особенно потенциальных кандидатов на получение этого типа высшего образования, в важности оценивания, а также привлечь общественное мнение.

В связи с этим должны быть предприняты меры, направленные на общественное признание значимости оценки качества. Кроме того, в Приложение к диплому может быть включена ссылка на процесс оценивания и/или аккредитации, в который включена программа обучения.

Отклик на потребности соискателей и студентов

Существенным аргументом в пользу определенного вуза или программы обучения, является то, что они отвечают конкретным потребностям соискателей/студентов. По мере того, как получает распространение образование в течение всей жизни и в высшие учебные заведения приходит новый круг людей, эти потребности

становятся более разнообразными, так же как и пути их удовлетворения, среди которых можно выделить следующие:

- валидация или аккредитация предшествующего опыта, образования и подготовки, формальных или неформальных;
- ритм и организация обучения в соответствии с социальным, семейным и профессиональным положением соискателей;
- гарантия обучения, дающего право на получение степени;
- разнообразие предлагаемых курсов с точки зрения целей, продолжительности и т.д.;
- наличие финансовой поддержки и возможность иметь в рабочем графике время для посещения занятий;
- прозрачность предлагаемых курсов с точки зрения целей обучения, кредитной системы и поддержки.

Сведения о европейских учреждениях высшего образования

Чтобы европейские предложения высшего образования были конкурентоспособны, информация о них должна дойти до потенциальных соискателей. Для этих целей может использоваться реклама. Кроме того, распространению сведений о европейских вузах может способствовать сотрудничество с высшими учебными заведениями стран, не входящих в европейское пространство. В качестве еще одного варианта можно рассмотреть транснациональное образование, которое предлагается европейскими вузами за пределами европейского пространства, при условии соответствующего качества программ.

5. Проблемы

Обычно признается, что успех Болонской Декларации не близок.

Его достижение требует постоянного преодоления возникающих препятствий. А то, что это процесс с очень большим числом действующих лиц, не делает его проще.

Одна из задач – гарантировать, что реформы идут в одном направлении или, по крайней мере, в близких. Национальные особенности и интересы отдельных групп и учебных заведений могут создать определенную напряженность при достижении этой цели.

Другая проблема – сохранить темп, вопреки трудностям и неудачам, неизбежно возникающим в процессе реформирования.

И наконец, для улучшения шансов на успех требуется участие всех заинтересованных лиц. Позиция студентов в Болонье продемонстрировала, что их неучастие в подготовке Декларации обусловило отсутствие у них заинтересованности в процессе.

6. Роль административных органов и высших учебных заведений

Для осуществления задач и целей Болонской Декларации требуются последовательные шаги как со стороны административных органов, на национальном или региональном уровне, так и со стороны высших учебных заведений, в зависимости от распределения обязанностей. Всегда, когда речь идет о роли административных органов, следует иметь в виду ту роль, которую может играть Евросоюз.

Роль административных органов

Принимаемые административными органами решения и проводимые ими реформы должны учитывать договоренности, достигнутые в Болонье, и способствовать процессу сближения. Национальные законы и нормы могут различаться, поэтому перечисленные ниже пункты применимы не для всех подписавшихся стран. Работа в следующих областях может благоприятствовать Болонскому процессу:

- поддержка мобильности студентов и сотрудников;
- улучшение оценки качества и релевантности программ;

- обеспечение того, чтобы академическая и профессиональная аккредитация соответствовала поставленным целям;
- определение политики обучения в течение всей жизни;
- поддержка национального и международного сотрудничества;
- поддержка европейского предложения транснационального образования за пределами Европы;
- финансирование высших учебных заведений через схемы, благоприятствующие поставленным целям.

Роль высших учебных заведений

Хотя Болонская Декларация была подписана министрами образования, в условиях автономии большинства высших учебных заведений успех Болонского процесса в значительной степени зависит от их позиций и инициатив. Этому успеху могут способствовать:

- открытость в отношении реформ, конструктивный диалог с национальными и международными партнерами и заинтересованными кругами;
- гибкость в отношении признания квалификаций, периодов обучения, знаний и навыков, которые получены в неформальных условиях и на опыте;
- внимание к мотивации соискателей и студентов, включая новые целевые группы, с точки зрения многообразия предложений (краткосрочные курсы и/или курсы на соискание степеней), адекватности предусмотренной подготовки, начисления кредитов для краткосрочных программ и программ, не дающих права на получение степени, соответствующего ритма и организации обучения, а также системы обучения в течение всей жизни;
- совместные программы с высшими учебными заведениями других стран (скорее, на уровне последипломного обучения и исследовательской работы);
- международное сотрудничество вообще;
- предложение транснационального образования (в том числе в партнерстве с другими подписавшимися странами), подчиняющегося признанной системе/системам оценивания.

7. Изучение основ

Чтобы обрести уверенность, необходимо знать положение дел во всех странах, подписавших Декларацию. Изучение следующих тем может способствовать лучшему взаимопониманию и внести свой вклад в выработку общих подходов:

- изучение систем накопления и передачи кредитов (работа, осуществляемая в данное время);
- изучение предложений по транснациональному образованию в Европе, включая анализ мотивов выбора этого типа образования;
- выявление мотивов и препятствий к обучению в течение жизни;
- исследование существующих систем академической и профессиональной аккредитации в европейском пространстве;
- исследование систем и порядка признания квалификаций, сроков обучения и практических знаний.

8. Заключение

Для того, чтобы Болонская Декларация породила реальный процесс реформ, требуются согласованные усилия его многочисленных участников. Системы высшего образования находятся в компетенции национальных (или региональных) административных органов и самих высших учебных заведений. Все или почти все из них будут следовать целям Болонской Декларации. И если мы хотим создать конкурентоспособное и привлекательное европейское пространство высшего образования, частью которого являются сопоставимые и сравнимые национальные системы степеней, то, принимая конкретные решения, следует помнить о необходимости таких совместных усилий.

ССЫЛКИ

1. Гай Хауг, Йетте Кирстен, Инге Кнудсен, *Тенденции в учебных структурах высшего образования*, Конференция ректоров Дании, август 1999.

2. *Болонская Декларация по европейскому пространству высшего образования: пояснения.* Конфедерация Конференций ректоров Евросоюза и Ассоциации европейских университетов, февраль 2000.

4.11. СЕМИНАР, ПОСВЯЩЕННЫЙ СТЕПЕНЯМ УРОВНЯ БАКАЛАВРА

*Хельсинки, Финляндия,
16–17 февраля 2001 года*

Выводы и рекомендации семинара Пражскому саммиту по высшему образованию

Преимущества развития степеней уровня бакалавра

Настоящие выводы касаются первых степеней или степеней первого цикла, обычно называемых степенями уровня бакалавра. Для большей ясности в данном документе будет использоваться термин “степень уровня бакалавра”.

Большинство европейских стран уже ввели, вводят или планируют ввести структуру степеней высшего образования, в основе которой – последовательность бакалаврской, магистерской и докторской степеней. Подобные реформы были осуществлены как в странах с унитарной системой высшего образования, так и в странах с бинарной или дуальной системой.

Длительные первые циклы обучения, высокий процент отсева и увеличение продолжительности обучения – с этими проблемами сталкиваются многие страны Европы. Хорошо разработанные и эффективно реализованные программы на соискание степени бакалавра помогают уменьшить число студентов, прекращающих учебу без получения квалификации. Эти программы облегчают размещение выпускников на рынке труда и одновременно способствует сокращению общего времени обучения. Недостаточная сопоставимость европейских структур степеней препятствует мобильности.

Структура (двухуровневая) бакалавр-магистр имеет определенные преимущества в сравнении с продолжительными, часто недостаточно гибкими программами обучения, которые дают право на получение сразу степени магистра и являются традиционными для многих стран Европы. Главное из этих преимуществ состоит в том, что студентам могут быть предложены программы, отличающиеся большей индивидуальной гибкостью, что также стимулирует мобильность. Способствуя модуляризации программ обучения, двухуровневая структура создает почву для национальной и международной мобильности. В эпоху, характеризующуюся обучением в течение всей жизни, важнейшим аргументом в пользу двухуровневой структуры является возможность взаимодействия обучения и трудовой жизни.

В настоящее время большинство профессионально-ориентированных институтов высшего образования предлагают степени уровня бакалавра, во многих странах эти институты вводят у себя степени магистерского уровня. Данная тенденция отвечает требованиям диверсификации предоставления высшего образования и способствует более эффективному использованию ресурсов, поскольку студентам не нужно менять направление обучения в переходной точке.

Структура бакалавр/магистр стала мировым стандартом. Ее введение будет способствовать большему признанию европейских степеней как в Европе, так и во всем мире, а также сделает континент более привлекательным для зарубежных студентов.

Структура для степеней уровня бакалавра в Европе

Обеспечение мобильности в Европе требует прозрачности и сопоставимости европейских квалификаций высшего образования. Для достижения этой цели необходимы некоторые общие критерии определения степеней бакалавра. Такая структура должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие, и в то же время ясной, чтобы ее можно было использовать в качестве

определения. Эти определения должны быть выработаны уже на Пражском саммите по высшему образованию.

Нижеследующие факторы можно считать общими характеристиками европейской степени уровня бакалавра:

Степень уровня бакалавра – это квалификация высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS). Для получения степени обычно требуется 3–4 года обучения с полным учебным днем. Степени бакалаврского уровня играют важную роль в парадигме обучения в течение всей жизни, и неотъемлемой частью любой такой степени должна быть выработка умения учиться.

Важно отметить, что степени уровня бакалавра, часто называемые первыми степенями, могут быть получены либо в традиционных университетах, либо в профессионально-ориентированных институтах высшего образования. Программы на соискание степени могут и даже должны иметь различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему многообразию индивидуальных и академических потребностей, а также требованиям рынка труда.

Для увеличения прозрачности необходимо, чтобы конкретные направления, профиль и результаты обучения данной квалификации были включены в ее название и разъяснялись в Приложении к диплому, выдаваемом студентам. Сведения о различных учебных программах должны быть ясными и четкими с тем, чтобы каждый студент мог сделать выбор на основе полной информации.

Даже те степени бакалавра, которые служат промежуточной квалификацией, готовящей студентов к дальнейшему обучению, должны базироваться на надлежащих учебных программах. Они не должны рассматриваться лишь как часть более длительной программы обучения, поскольку некоторые студенты могут захотеть изменить свое направление или выберут выпускную программу, или специализацию, предлагаемые в другом институте.

Актуальность для рынка труда

По европейской традиции высшее образование никогда не было островом. Существует серьезная потребность в тесном взаимодействии высшего образования и общества в целом. Актуальность для рынка труда не должна наносить ущерб культурной ценности высшего образования.

Адекватность степени типа бакалавра для мира труда может быть обеспечена различными путями. Так, многие учебные программы должны быть ориентированы на конкретные профессии и быстрое вступление на рынок труда, задача же других – готовить студентов к дальнейшему обучению и более позднему трудоустройству. Все учебные программы должны включать стержневые (transversal) навыки, обязательные для всех активных граждан Европы. В связи с этим возникает потребность в долгосрочном совершенствовании содержания образования.

Рынки труда европейских стран требуют наличия квалификаций высшего образования у все большего числа молодых людей. Это может стать проблемой в тех странах, где имеются только одноуровневые квалификации с длительным сроком обучения. Система высшего образования должна предлагать независимые, краткосрочные степени типа бакалавра, конкретно ориентированные на потребности рынка труда. Кроме того, необходимо совершенствовать и модернизировать квалификации и навыки уже имеющейся рабочей силы.

Вопросы, связанные с дисциплинами

Каждая дисциплина имеет свои характерные особенности и это необходимо учитывать при разработке структуры степеней. Не вызывает сомнения, что в некоторых областях, предусматривающих профессиональную аккредитацию, степени уровня бакалавра не всегда будут независимыми квалификациями, которые обеспечивают профессиональные компетенции, полностью релевантные рынку труда. Однако и в этих областях введение промежуточной

квалификации может быть полезным по вышеуказанным причинам.

Во всех областях должны быть созданы разумные механизмы перехода от программ бакалавриата к магистерским программам, как в рамках одного сектора высшего образования, так и между различными секторами. Такие переходные механизмы облегчат междисциплинарность.

Реформирования только одних структур недостаточно. На европейском уровне необходимо обеспечить прозрачность и сопоставимость передаваемых базовых компетенций, требуемых от выпускников бакалаврских и магистерских программ в широких предметных областях. Институты высшего образования и их европейские сети, профессиональные органы и другие заинтересованные стороны должны разработать эти общие основополагающие принципы.

5. ПРАГА: ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ЦЕЛЯМ, ЗАДАЧАМ И МЕХАНИЗМАМ. НАРАСТАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

5.1. КОММЮНИКЕ ВСТРЕЧИ МИНИСТРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН ЕВРОПЫ. ПРАГА, 19 МАЯ 2001 ГОДА

Через два года после подписания Болонской Декларации и через три – после Сорбоннской Декларации министры высшего образования, представляющие 32 подписавшихся государств, встретились в Праге с тем, чтобы оценить достижения и наметить дальнейшие шаги и приоритеты на ближайшие годы. Министры подтверждают свою приверженность идее создания к 2010 году европейского пространства высшего образования. Выбор Праги в качестве места проведения встречи символизирует их желание вовлечь в процесс все страны Европы, особенно в свете расширения Евросоюза.

Министры с воодушевлением приняли и рассмотрели доклад “В поддержку Болонского процесса”, подготовленный рабочей группой. Они пришли к выводу, что целевые установки, определенные Болонской Декларацией, широко признаны и используются в качестве основы для развития высшего образования большинством подписавшихся стран, а также университетов и других учреждений высшего образования. Министры подтвердили, что следует продолжить усилия по развитию мобильности, дающей студентам, преподавателям, научным и административным работникам возможность приобщиться к богатствам европейского пространства высшего образования, включая его демократические ценности, многообразие культур, языков, систем высшего образования.

Министры приняли к сведению материалы Конвенции высших учебных заведений Европы, прошедшей в Саламанке 29–30 марта, и рекомендации Конвенции европейских студентов, Гетеборг, 24–25 марта. Они высоко оценили активное участие в Болонском процессе Ассоциации европейских университетов (EUA) и Национальных союзов студентов (ESIB). Высокой оценки министров удостоились многие инициативы по осуществлению процесса. Особо подчеркивалась конструктивная помощь со стороны Еврокомиссии.

Министры отметили, что рекомендации Болонской Декларации в отношении структуры степеней широко обсуждались во многих странах. Они особенно довольны тем, как продвигается работа по обеспечению контроля качества. Министры признают необходимость сотрудничества в решении проблем, порождаемых транснациональным образованием. Ими также признается потребность в непрерывном образовании.

Дальнейшие шаги в связи с шестью целями болонского процесса

Министры заявляют, что, как провозгласила Болонская Декларация, построение европейского пространства высшего образования является условием роста привлекательности и конкурентоспособности высших учебных заведений Европы. Они поддерживают мысль о высшем образовании, как об общественном благе, и о студентах, как полноправных членах образовательного сообщества. Высшее образование есть и останется общественной обязанностью (положения и т.д.) Исходя из этого, министры высказали следующее мнение по дальнейшему развитию процесса:

Принятие системы четких и сопоставимых степеней

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 уровне простой, эффективный и справедливый механизм признания, отражающий все многообразие квалификаций.

*Принятие системы, существенным образом
базирующейся на двух основных циклах*

Министры с удовлетворением отметили, что переход к двухэтапной структуре степеней, подразделяющей высшее образование на базовое и последипломное, рассматривался и обсуждался. Одни страны уже приняли эту структуру, другие внимательно изучают ее. Следует отметить, что во многих странах степени бакалавра и магистра или эквивалентные им можно получить как в университетах, так и в других учреждениях высшего образования. Программы, дающие право на получение степени, должны иметь различную ориентацию и профиль, с тем, чтобы удовлетворять многообразным личным и академическим потребностям, а также потребностям рынка труда. Такой вывод был сделан на семинаре по бакалавриату (Хельсинки, февраль 2001 года).

Создание системы кредитов

Министры акцентировали внимание на том, что для большей гибкости процессов обучения и получения квалификации требуется принятие общей базы квалификаций, которая поддерживалась бы системой кредитов – ECTS или совместимой с ней – обеспечивающей функции накопления и переноса кредитных единиц. Вместе с взаимно признаваемыми системами контроля качества, эта мера облегчит доступ студентов на европейский рынок труда и улучшит совместимость, привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования. Всеобщий переход к таким кредитным системам и выдача дипломов будут стимулировать прогресс в данном направлении.

Стимулирование мобильности

Министры заявили, что поставленная Болонской Декларацией задача повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала имеет первостепенную важность. Поэтому они подтверждают свое стремление устранять все преграды к свободному передвижению студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала и придают особое значение социальному аспекту мобильности. Министры приняли к сведению возможности для мобильности, которые предоставляются программами Евросоюза, а также достижения в этой области, например, «Программу действий по обеспечению мобильности», одобренную Советом Европы в Ницце в 2000 году.

Развитие сотрудничества в области контроля качества

Министры признают важную роль систем контроля качества в обеспечении высоких стандартов качества и совместимости квалификаций на всем европейском пространстве. Они поддерживают тесное сотрудничество между организациями по признанию контроля качества. Министры подчеркивают необходимость тесного сотрудничества и взаимного признания национальных систем контроля качества. Они поощряют университеты и другие высшие учебные заведения к распространению лучших методов и разработке сценариев взаимного признания механизмов оценивания и аккредитации/сертификации.

Министры призвали университеты и другие вузы, национальные организации и Европейскую сеть по контролю качества в высшем образовании (European Network of Quality Assurance in Higher Education – ENQA), а также соответствующие органы в странах, не входящих в ENQA, к сотрудничеству в формировании общей системы координат и в распространении лучшего опыта.

Развитие европейских аспектов высшего образования

В целях дальнейшего развития европейских аспектов высшего образования и улучшения возможностей трудоустройства выпускников министры призывают сектор высшего образования разрабатывать модули, курсы, программы с “европейским” содержанием, ориентацией или организацией. Это особенно касается модулей, курсов и учебных программ, которые предлагаются в сотрудничестве вузами разных стран и обеспечивают получение признаваемой общей степени.

Далее министры акцентировали свое внимание на следующих вопросах:

Непрерывное образование

Непрерывное образование – существенный элемент европейского пространства высшего образования. В Европе будущего, где общество и экономика основаны на знаниях, стратегии непрерывного образования необходимы, чтобы ответить на вызовы конкурентной борьбы и новых технологий, обеспечить общественное согласие, равные возможности и повысить качество жизни.

Высшие учебные заведения и студенты

Министры подчеркнули необходимость и желательность участия высших учебных заведений и студентов в формировании европейского пространства высшего образования в качестве компетентных, активных и творческих партнеров. Высшие учебные заведения наглядно показали, что они придают большую важность созданию совместимого и эффективного, многообразного и легко адаптируемого образовательного пространства в Европе. Министры также отметили, что качество является базовым условием для обеспечения релевантности, мобильности, сопоставимости и привлекательности образования в европейском пространстве. Министры высоко оценили усилия по созданию программ обучения, сочетающих в себе академическое качество и устойчивую релевантность потребностям рынка труда. Они потребовали от вузов более активной роли.

Министры заявили, что студенты должны оказывать влияние на организацию и содержание образования в университетах и других высших учебных заведениях. Было предложено акцентировать внимание на социальных аспектах Болонского процесса.

*Привлекательность европейского пространства
высшего образования*

Министры признали важность привлекательности европейского высшего образования для студентов из Европы и других регионов мира. Ясности и сопоставимости европейских степеней во всем мире будет способствовать формирование единой структуры квалификаций, четкий контроль качества, механизмы аккредитации/сертификации, а также серьезная информационная политика.

Министры особенно подчеркнули, что качество высшего образования и исследований должно быть определяющим фактором международной конкурентоспособности и привлекательности Европы. Необходимо уделять больше внимания преимуществам европейского образовательного пространства с его учебными заведениями и программами различного профиля. Министры призвали к расширению сотрудничества между европейскими странами в области транснационального образования: его результатов и перспектив.

Последующие шаги

Министры обязуются продолжать сотрудничество в решении задач, поставленных Болонской Декларацией, опираясь на общность и извлекая пользу из различий между культурами, языками, национальными системами, пользуясь всеми преимуществами межправительственных связей и постоянного диалога с университетами и высшими учебными заведениями Европы, а также возможностями студенческих организаций и программ Европейского сообщества.

Министры приветствуют новых участников, присоединившихся к Болонскому процессу по заявке своих министров. Для них открыт доступ к программам Европейского сообщества Socrates, Leonardo da

Vinci или Tempus-Cards. Были приняты заявки от Хорватии, Кипра и Турции.

Министры приняли решение провести очередную рабочую встречу во второй половине 2003 года в Берлине с тем, чтобы оценить достижения и наметить направления и приоритеты последующих шагов в построении европейского образовательного пространства. Они подтвердили необходимость создания некоторой рабочей структуры, состоящей из рабочей группы и подготовительного комитета. В состав рабочей группы должны входить представители всех подписавшихся стран, новые члены Еврокомиссии. Возглавить ее должен председательствующий в Евросоюзе. Подготовительный комитет должен включать представителей стран, принимавших предыдущие встречи министров, двух стран-членов Евросоюза и двух стран, не входящих в него. Последние четыре представителя выбираются рабочей группой. Председательствующий в Евросоюзе и Еврокомиссия также должны войти в подготовительный комитет, который возглавит представитель страны – хозяйки очередной встречи министров.

В процессе работы следует консультироваться с Ассоциацией европейских университетов, Европейской Ассоциацией учебных заведений высшего образования (EURASHE), с Национальными Союдами студентов Европы и Советом Европы.

В целях дальнейшего развития процесса министры содействуют рабочей группе в организации семинаров по следующим проблемам: сотрудничество в области аккредитации и контроля качества, вопросы признания и использование кредитных единиц в Болонском процессе, развитие объединенных степеней, социальные аспекты и препятствия к мобильности, расширение Болонского процесса, непрерывное образование и участие студентов.

5.2. КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: Директивный документ Европейской Ассоциации университетов

1. Предпосылки

Настоящий директивный документ Европейской ассоциации университетов по контролю качества в высшем образовании порожден к жизни рядом ключевых событий, происшедших в Европе в последние годы:

Всеобщая Хартия университетов (Magna Charta Universitatum – 1988 год), защищающая принципы университетской автономии, должна способствовать приведению деятельности университетов в соответствие с требованиями сегодняшнего дня.

Встреча министров в *Сорбонне* на праздновании 800-летия университета (1998) признала, что создание *европейского пространства высшего образования* сделает высшее образование ведущим фактором развития Европы.

Болонская Декларация (1999) выражает намерение 29 подписавшихся стран направить все усилия на создание европейского пространства высшего образования, способствующего росту конкурентоспособности Европы. Среди мер – принятие системы простых для понимания и сопоставимых степеней, а также системы кредитов. Цель подобных механизмов – содействовать мобильности, европейской интеграции в области обеспечения качества, межвузовскому сотрудничеству и совместным программам обучения, подготовки и исследований.

Саламанкское соглашение (2001) высших учебных заведений Европы признает качество краеугольным камнем европейского пространства высшего образования и основополагающим условием для доверия, релевантности степеней, мобильности, совместимости и привлекательности.

Недавнее *Коммюнике* министров высшего образования (Прага, 2001) расценивает качество как основной фактор конкурентоспособности и привлекательности европейского высшего образования.

В этих условиях Европейская Ассоциация университетов подтверждает центральную роль качества в высшем образовании и заявляет, что оценка качества должна

- основываться на доверии и сотрудничестве между высшими учебными заведениями и оценивающими организациями;
- учитывать цели и задачи высших учебных заведений и программ;
- принимать во внимание баланс между традицией и новаторством, академической успеваемостью и экономической релевантностью, логической обоснованностью учебной программы и свободой выбора для студентов;
- включать проверку преподавания и исследовательской работы, а также управления и администрации;
- учитывать ответственное отношение к потребностям студентов и предоставление необразовательных услуг.

Контроль качества касается процедур, которые приняты высшими учебными заведениями, национальными системами образования и международными организациями для обеспечения и повышения качества. Он особенно эффективен тогда, когда охватывает самые основы образовательной деятельности, а его результаты обнародуются.

Контроль качества подразумевает академическую автономность и серьезно зависит от управления образованием, основанного на принципах эффективности, академической и научной результативности, а также конкурентоспособности.

Контроль качества может быть успешным только в том случае, если он является неотъемлемой частью вузовской культуры. Эта культура создает необходимую мотивацию и обеспечивает достаточный уровень компетентности для реализации механизмов контроля качества.

2. Основные показатели в управлении качеством

Разными системами высшего образования выработана политика в отношении критериев качества, оценки качества, контроля качества и управления качеством. Качеству высшего образования можно дать разные определения: совершенство, «бездефектность»,

возможность постоянного совершенствования, минимальный стандарт, реализуемость или конкурентоспособность. Каждый из подходов оправдан для своих условий. *Качество начинается с обеспечения минимального стандарта. Оно включает в себя возможность постоянного совершенствования и способность к конкуренции на национальном и международном уровне.*

Европейская ассоциация университетов считает, что для создания европейского пространства высшего образования очень важно определить общие показатели для управления качеством и контроля качества. Эти показатели качества должны охватывать различные аспекты академической деятельности, такие как нижеследующие:

- а) *академическая автономия как инструмент улучшения результатов деятельности и конкурентоспособности;*
- б) *задачи высшего учебного заведения, цели и средства обучения;*
- в) *прозрачные недискриминационные критерии отбора и приема, возможность повторного поступления, объективность в рассмотрении апелляций;*
- г) *качество программ обучения;*
- д) *качество профессорско-преподавательского состава;*
- е) *постоянная обратная связь от студентов и отклик на их предложения, пожелания и критику;*
- ж) *гибкая организация, позволяющая передачу кредитов, междисциплинарность, обучение в рамках различных программ высших учебных заведений;*
- з) *качество инфраструктуры и наличие соответствующего оборудования;*
- и) *размещение ресурсов с возможностью получения внебюджетных средств, мотивации профессорско-преподавательского состава, инвестирования в строительство и оборудование;*
- к) *учет кадров и материальных ресурсов, систематический аудит;*
- л) *обратная связь от заинтересованных сторон, возможность адаптации курсов на соискание степени к потребностям рынка труда;*
- м) *международная научная конкурентоспособность;*

- н) механизмы международного контроля качества;
- о) участие в дискуссиях, вклад в развитие демократии;
- п) инновационный потенциал в научной, технической, культурной и художественной сферах.

3. Принципы аккредитации

В ряде стран разработаны специальные системы аккредитации. *Европейская ассоциация университетов считает аккредитацию одним из возможных результатов контроля качества и определяет ее как формальное признание выполнения утвержденных государством минимальных стандартов, которые определяют качество программы или учебного заведения.* Аккредитация – это адекватный механизм обеспечения минимальных стандартов образования и в некоторых случаях может считаться первым шагом к качеству.

Аккредитация, однако, должна использоваться в сочетании с подробным анализом состояния качества высшего учебного заведения. *Систематическая самооценка* каждого вуза или программы является важным шагом в обеспечении качества. *Самооценка обладает большим весом, если она сочетается с внешним оцениванием, которое проводится независимыми оценивающими организациями.* Обеспечение международного измерения, в свою очередь, будет положительно влиять на качество национального оценивания.

Связь между национальными системами образования недостаточна, имеются пробелы в информации по качеству. В этих условиях очень важно, чтобы безусловная важность аккредитации была признана этими системами. Европейская ассоциация университетов считает, что пора сделать определенные шаги к заключению двухсторонних и многосторонних соглашений о сопоставлении стандартов аккредитации разных стран Европы. *В настоящее время нет необходимости в создании единой европейской системы аккредитации, однако уже сейчас необходимо продумать критерии и механизмы валидации аккредитационных процедур, используемых в Европе.*

Европейская ассоциация университетов считает нижеследующие *принципы* основополагающими для процедур аккредитации. Процедуры аккредитации должны:

- а) способствовать повышению качества. Это означает, что процесс будет сосредоточен на механизмах внутреннего контроля качества в высшем учебном заведении, и эти механизмы будут использоваться для стратегического планирования;
- б) сохранять многообразие и независимость высших учебных заведений, стимулировать новаторство, оценивая высшие учебные заведения по их задачам и стратегическим планам;
- в) обеспечивать подотчетность обществу путем: (1) привлечения к процессу всех заинтересованных сторон, (2) информирования общественности, (3) сохранения независимости от правительства, групп заинтересованных лиц и высших учебных заведений;
- г) состоять из самооценки и внешнего оценивания с серьезным акцентом на самооценку при формировании планов учебного заведения;
- д) руководствоваться нормами, понятными для высших учебных заведений и общественности;
- е) устанавливать порядок, проводящий различия между условиями аккредитации и рекомендациями по совершенствованию;
- ж) иметь установленный объективный механизм апелляции;
- з) подвергаться периодической оценке с точки зрения адекватности ресурсов аккредитационного органа и его воздействия на высшие учебные заведения.

Европейская ассоциация университетов поощряет внутренний анализ институтами своих программ и поддерживает инициативы, направленные на развитие в Европе установленных и надлежащих механизмов аккредитации.

4. Европейское и международное сотрудничество

В условиях глобализации и интернационализации оценка качества более чем когда-либо предполагает сравнение подходов и результатов, а также изучение положительного опыта. Поэтому очень

важным является расширение *международного сотрудничества* высших учебных заведений по таким направлениям, как реализация механизмов оценки и контроля качества, совершенствование оценки программ обучения, совместное использование методик оценивания и обмен опытом. Эффективными средствами укрепления качества программ высшего образования являются сравнение организации и результатов, сотрудничество в создании и совершенствовании методов оценки качества, сравнение и разработка систем оценки качества, распространение положительного опыта и обмен опытом (например, по введению новых степеней или ECTS). Для достижения поставленных целей *Европейская ассоциация университетов* будет тесно сотрудничать с ENQA (Европейская сеть оценивающих организаций), ESIB, OECD, UNESCO-CEPES и другими международными организациями и институтами, озабоченными качеством высшего образования.

Европейская ассоциация университетов поддерживает создание базы данных по системам высшего образования, распространение информации об инновациях и совершенствовании сравнительных исследований систем высших учебных заведений.

5. Заключение

В условиях перемен, порожденных глобализацией и интернационализацией учебного сектора, *Европейская ассоциация университетов* и ее члены поддерживают шаги, предпринимаемые высшими учебными заведениями совместно с правительствами и направленные на:

- а) расширение европейского аспекта высшего образования и формирование европейского пространства высшего образования;
- б) реформирование программ обучения;
- в) улучшение управления образованием, включая возможность внутреннего управления качеством;
- г) развитие университетов как учебных, научных, исследовательских и производящих услуги центров;

- д) углубление и расширение научных исследований в университетах;
- е) использование сопоставимых механизмов оценки качества;
- ж) сближение систем образования путем обеспечения их сопоставимости и совместимости *на основе общих мерил и с учетом европейского аспекта.*

*Одобрено Советом ЕАУ
Дубровник, 27 сентября 2001 года*

5.3. ВОПРОСЫ ПРИЗНАНИЯ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Международный семинар,
11–12 апреля 2002 года,
Лиссабон (Португалия)*

Вклад Совета Европы в развитие Европейского пространства высшего образования, в сотрудничестве с Министерством образования Португалии

Рекомендации

Учебным заведениям высшего образования

- Расширять дискуссию по учебным результатам и компетенциям с тем, чтобы отделить процедуры признания от формальных вопросов, таких как продолжительность обучения и названия курсов, и перейти к процедурам, базирующимся на результатах обучения студентов.
- Развивать дальнейшее сотрудничество между высшими учебными заведениями, направленное на введение совместных степеней и других форм автоматического признания, что способствовало бы более широкому одобрению взаимного признания.
- Анализировать, какая информация о процедурах признания предоставляется в институте, с тем, чтобы гарантировать студентам и всем заинтересованным лицам полную осведомленность.
- Выявлять, каким образом предоставляется эта информация, с тем, чтобы гарантировать простоту и эффективность доступа к ней.

**ПРАГА: ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ЦЕЛЯМ,
ЗАДАЧАМ И МЕХАНИЗМАМ,
НАРАСТАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

- Обеспечить адекватные внутренние структуры, которые сделали бы эффективными и прозрачными применяемые процедуры признания.
- Проводить соответствующую кадровую политику, которая обеспечивала бы решение сложных проблем, в частности, гарантировала бы полную осведомленность персонала (как профессорско-преподавательского, так и административного) о лучших европейских достижениях в области признания.
- Включить вопросы и процедуры признания во внутренний механизм контроля качества, стимулировать развитие этих областей на благо высшего учебного заведения, его студентов и сотрудников.

Академическим сетям, включая студенческие организации

- Обеспечить, чтобы члены сетей были полностью информированы в вопросах и практике признания с целью выработки более согласованного подхода к этим проблемам в Европе.
- Вести мониторинг по вопросам признания, затрагивающим всех членов, с целью принятия необходимых мер и обеспечения обратной связи с европейским образовательным сообществом в тех областях, где имеются достижения или возникают проблемы.
- Стремиться к общему мнению по учебным результатам и компетенциям с целью выработки общеевропейского подхода к этим областям.

Сетям ENIC и NARIC

- Изучать пути, по которым может развиваться европейская виртуальная платформа признания, делать имеющиеся знания и опыт более видимыми и доступными с целью распространения передовых методов и улучшения информированности в масштабах Европы.
- Развивать сотрудничество и обмен с национальными и европейскими органами контроля качества с целью включения вопросов признания в процедуры контроля качества.
- Изучить возможность создания стандартного руководства для будущих студентов (например, в виде подборки сведений по вопросам признания, либо в виде списка основных вопросов, на которые должны обратить внимание абитуриенты), которое помогало бы им разобраться, что именно искать и какие задавать вопросы, выбирая высшее учебное заведение и занимаясь вопросами признания.

- Оказывать помощь соответствующим академическим и другим заинтересованным кругам в разработке структуры для описания результатов обучения.
- Изучить возможность организации международной рабочей группы с целью создания кодекса хорошей практики в предоставлении информации по вопросам признания.

Правительствам

- Создать стимулы для реформирования практики управления высшими учебными заведениями в сфере признания, побуждающие вузы к разработке эффективных и действенных процедур в области признания.
- Гарантировать адекватность и прогрессивность применяемых законов с тем, чтобы высшие учебные заведения и ведомства по признанию могли использовать лучшие европейские достижения.
- Обеспечить достаточные кадровые и финансовые ресурсы в министерстве, ENIC/NARIC и в вузах для решения новых сложных задач в области признания.
- Обеспечить возможность простого доступа к интегрированной национальной системе академического признания через ENIC/NARIC для студентов и других заинтересованных сторон в каждой стране.
- Включить вопросы признания в круг обязанностей органов контроля качества.

Совету Европы, возможно, в партнерстве с ЮНЕСКО, Европейской Комиссии и другим международным правительственным и неправительственным организациям

- Осуществлять наблюдение за реализацией Лиссабонской Конвенции в разных странах, включая принимаемые в этой связи меры и недостаточность правовой базы, с целью обеспечения обратной связи с Болонским процессом, национальными правительствами, Европейским академическим сообществом, включая студентов, а также с другими заинтересованными сторонами.
- Изучить возможность создания инструмента оценки гражданами своих компетенций, как вклад в дискуссию по образовательным результатам и компетенциям и средство, облегчающее доступ к высшему образованию и/или на рынок труда.

*Министрам, отвечающим за высшее образование,
которые встретятся в Берлине в 2003 году*

- В ответ на озабоченность части образовательного сообщества, в том числе некоторых студентов, четко разъяснить, что новые структуры степеней также будут решать задачу высшего образования по развитию в выпускниках трех основных качеств:
 - ⇒ Готовность к участию на рынке труда
 - ⇒ Готовность к активной гражданской позиции
 - ⇒ Готовность к постоянному индивидуальному развитию.
- Стимулировать дальнейшую работу на национальном и европейском уровне по образовательным результатам.
- Содействовать расширению информированности по вопросам признания путем укрепления существующих сетей и обеспечения более простого доступа к соответствующей информации.
- Предложить всем европейским государствам – участникам Болонского процесса, ратифицировать Лиссабонскую Конвенцию как основной элемент, способствующий созданию Европейского пространства высшего образования.

*Основной докладчик Льюис Парсер
EUA – Европейская ассоциация университетов.*

5.4. СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Меморандум Министерства образования
и науки Швеции
Стокгольм, 31 мая 2002 года*

Цели Болонского процесса

Совместные степени являются важными инструментами достижения целей, поставленных Болонской Декларацией и Пражским коммюнике: стимулирование мобильности студентов и преподавателей, расширение возможностей трудоустройства, качество, европейский аспект, привлекательность и конкурентоспособность Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Совместные программы обучения могут стать средством, обеспечивающим

студентам возможность получения академического и культурного опыта за рубежом, а высшим учебным заведениям – возможность сотрудничества. Такое сотрудничество позволяет привлекать более широкий круг компетенций и ресурсов, чем это доступно любому отдельно взятому высшему учебному заведению. Эти выводы относятся к совместным степеням в системе высшего образования, базирующегося, в основном, на двух главных циклах.

Структура

Базис для совместных степеней в ЕПВО заложен Болонской Декларацией и Пражским коммюнике, в которых придается особое значение прозрачности и сопоставимости. Общая структура для совместных степеней должна быть одновременно достаточно гибкой, чтобы учитывать национальные различия, и в то же время включать определение совместной степени, обеспечивающее ее правовые рамки на национальном уровне. Национальная правовая основа должна четко оговаривать условия присвоения совместной степени и не должна ограничивать сотрудничество между вузами. Государственные власти должны быть проинформированы о содержании Лиссабонской Конвенции. В большинстве стран совместно присваиваемые степени потребуют внесения поправок в законы о высшем образовании. В ряде стран высшие учебные заведения во всевозрастающем количестве вводят двухсторонние и многосторонние степени (как, например, Голландско-Фламандская Высшая школа, Франко-Германский университет, Итало-Французский университет, Датско-Шведский Орезундский университет). Следует отметить, однако, отсутствие правовой базы для введения совместных степеней на надгосударственном уровне и определенное сопротивление этому процессу.

Общие и профессиональные степени

Большинство стран считает возможным присвоение совместных степеней как в общих, так и в профессиональных областях, хотя и не отрицает наличия трудностей при введении таких степеней для регламентированных профессий. Следует, однако, принять ме-

ры, направленные на уменьшение числа регламентирующих инструкций.

Контроль качества

Для обеспечения международного признания и конкурентоспособности совместных степеней на мировом рынке образования и труда необходим документально подтверждаемый контроль качества. Всеобщее признание национальных систем контроля и взаимное доверие к ним должны стать базисом для выработки основных принципов и стандартов контроля качества и аккредитации. Совместные программы обучения, следующие этим принципам и стандартам, могут использовать марку ЕПВО, учрежденную в рамках Болонского процесса и контролируруемую государственными органами.

Очень важно, чтобы в соответствии с Пражским коммюнике национальные агентства по контролю качества сотрудничали в рамках Европейской Сети по контролю качества (ENQA).

Структура

Присвоение совместных степеней должно быть возможным для каждого цикла обучения, включая докторантуру.

Критерии

Для характеристики европейских совместных степеней могут служить нижеследующие общие критерии:

- Образовательные программы реализуются в двух или более участвующих вузах, в двух или более странах.
- Обучение вне собственного вуза должно быть продолжительным и непрерывным, например, 1 год обучения на уровне бакалавриата.
- Совместные степени предусматривают совместные учебные программы, которые регламентируются письменным соглашением между высшими учебными заведениями.

- Совместные степени базируются на двухсторонних или многосторонних соглашениях по совместно организованным и одобренным программам. Области обучения или дисциплины при этом не оговариваются.
- Для обеспечения сопоставимости квалификаций должны быть в полной мере использованы Приложение к диплому и ECTS.
- Желательно, чтобы совместная степень подтверждалась единым документом, выпущенным участвующими вузами в соответствии с национальными нормативными актами.
- Совместные степени и учебные программы предусматривают мобильность студентов, преподавателей и персонала.
- Должно быть обеспечено лингвистическое многообразие.
- Совместные программы обучения должны иметь европейское измерение, независимо от физической мобильности или наличия межкультурной компетенции в учебном плане.

Студенты

Студенты являются главным действующим субъектом в высших учебных заведениях и будут использовать право выбора курса обучения в соответствии со своими предпочтениями. Государства-участники должны учитывать социальные аспекты и гарантировать студентам определенные социально-бытовые условия. Иностранные студенты должны пользоваться теми же льготами и привилегиями, что и собственные.

Финансирование

Разработка совместных программ обучения требует дополнительного финансирования. Государства-участники поощряются к тому, чтобы обеспечить студентам, обучающимся по совместной программе в другой стране, возможность перевода своих национальных стипендий за рубеж. Должна использоваться программа ERASMUS.

Рынок труда

Образование является важным фактором мобильности на рынке труда. При введении совместных степеней необходимо принимать во внимание консультации с социальными партнерами.

Мониторинг системы совместных степеней должен стать составной частью процесса Болонья-Прага-Берлин до 2003 г.

Для облегчения обмена опытом и информацией по разработке совместных степеней странам-участникам предлагается регулярно информировать Рабочую группу по Болонскому процессу о тех совместных степенях, которые существуют в высших учебных заведениях этих стран.

5.5. ВЛИЯНИЕ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ НА ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ – РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

1 сентября 2002 года*

1. *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?*

СТРАНА	ОТВЕТ
1	2
Австрия	Принятый недавно новый закон открывает возможность введения программ Бакалавр/ Магистр
БЕЛЬГИЯ (говорящие на голландском языке)	<p>Министерство образования выступило с предложением правительству по данному вопросу. Есть вероятность, что оно будет представлено парламенту в октябре этого года. Наиболее интересными моментами этого 80-страничного документа являются:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Все четырехгодичные программы останутся четырехгодичными программами, которые предусматривают 3 года обучения на степень бакалавра и годичную магистратуру. Отсутствуют достаточные средства для преобразования этих программ в пятигодичные. Разумеется, все, кто отвечает за эти программы, серьезно лоббируют соответствующее изменение текста. 2. Политехники (“Hogeschools”) имеют право выдавать диплом магистра только в том случае, если они сотрудничают с университетами. Поскольку политехники свободны в выборе партнеров, имеют место весьма странннне связи: некоторые инженерные школы сотрудничают с университетом без инженерного факультета. 3. Сохраняется идея 60 учебных баллов за год. 4. Старые звания “burgerlijk ingenieur” (инженер – выпускник университета) и “industrieel ingenieur” (инженер – выпускник “hogeschool”) будут существовать параллельно со званием

* Данный материал предоставлен на английском языке научному редактору д-ром техн. наук, профессором Н.Н. Фоминым

1	2
	<p>магистра. Однако пока не принято решение, сохранится ли разница в этих званиях. Национальная организация инженерных факультетов университетов настаивает на звании “Магистринженерии” для “industrieel ingenieur” и “Магистр инженерных наук” для инженеров - выпускников университетов. В то же время организация, объединяющая “industrieel ingenieur”, предпочитает иметь одно звание, желательно последнее.</p> <p>5. Предоставляется право выбора между двумя типами степени бакалавра: первый сразу же дает право на трудоустройство в промышленности, второй – дает возможность продолжить обучение на соискание степени магистра. Степень бакалавра второго типа может присваиваться только университетом или hogeschool, которая сотрудничает с университетом.</p> <p>Существует, однако, впечатление, что все инженерные школы и университеты организуют свои программы таким образом, что бакалавры либо будут выпускаться из школы с навыками, достаточными для трудоустройства в промышленности, либо продолжат обучение на степень магистра.</p> <p>Министр хотел бы ввести новые программы с сентября 2004 года, поэтому первый выпуск бакалавра состоится в июне 2007 года. Планы школ, желающих перейти на новые программы, должны быть подготовлены к июню 2003 года.</p>
БЕЛЬГИЯ (франко-говорящие)	К настоящему времени нет никаких решений, в том числе и по двухуровневой системе.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Чешские университеты достаточно автономны в вопросах структурирования академических аспектов программ обучения, и реальной “государственной” системы инженерного образования не существует. Однако Аккредитационная комиссия Министерства образования надзирает за качеством учебных курсов, а университеты в большой степени зависят от государственного финансирования. Конкретные вопросы реформирования образовательных программ серьезно обсуждаются как на уровне университетов, так и на уровне отдельных факультетов. Финансовое давление со стороны Министерства образования (т.е. твердое предпочтение бакалавриата, которое выражается в финансировании все большего числа студентов, занимающихся по этим программам) побуждает университеты, в которых двухуровневая система еще не введена, разрабатывать отдельные программы

1	2
	подготовки бакалавров и магистров. В кругах чешского инженерного образования, однако, 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. Некоторое время назад ряд университетов (например, Университет экономики в Праге) ввели жесткие двухуровневые системы, однако затем отказались от них, как от слишком громоздких и усложняющих структуру образования магистерского уровня. Сейчас по финансовым причинам снова возвращаются к двухуровневой системе, хотя и весьма неохотно. В целом, введение данной системы в большинстве университетов планируется на 2002 или 2003 год (для новых контингентов студентов).
ДАНИЯ	В Дании происходят определенные изменения. Министерство недавно издало распоряжение (bekendtgorelse) о краткосрочном инженерном образовании. Новая программа требует трех с половиной лет обучения и дает право на степень «Diplomingeniør», что соответствует степени Бакалавр инженерии. Распоряжения о долгосрочном инженерном образовании пока не изданы, однако один университет уже принял решение присваивать степень бакалавра наук после 3 лет обучения, бакалавр инженерии после трех с половиной лет обучения и степень Civilingeniør, соответствующую степени магистр наук, после 5 лет обучения.
ЭСТОНИЯ	Да, имеет. Начиная с 2002/2003 учебного года национальная система высшего образования, включая инженерное образование, будет изменена: во всех университетах Эстонии двухуровневая 3 + 2 система заменит существующую 4 + 2 систему «Бакалавр/Магистр» (за исключением некоторых пятилетних программ подготовки инженеров-строителей).
ФИНЛЯНДИЯ	Нет, официальное решение не принято, однако подготовительная работа ведется и двухуровневая система может быть введена в 2004 году.
ФРАНЦИЯ	Нет, за очень небольшими исключениями. Общее руководство инженерным образованием во Франции осуществляет национальная комиссия Commission des Titres d'Ingenieurs, которая и должна предлагать те или иные изменения, но сама по себе ничего решить не может. Министерство национального образования также ничего не решает, но имеет определенное влияние (разумеется, на инженерные школы, которые находятся под его управлением через финансирование). Кроме того, следует иметь в виду, что половина инженерных школ (в том числе и наиболее престижных) не находится под опекой

1	2
	<p>Министерства образования. Технические министерства, курирующие данные инженерные школы, по видимому, не имеют своей позиции в отношении Болонской Декларации и ее значения.</p> <p>Несколько иначе обстоит дело в секторе IUT (подготовка технических специалистов высшего уровня), где имеется возможность для экспериментов на национальном уровне. С недавнего времени здесь началось определенное движение: вводятся профессиональные лицензии (третий год обучения после окончания общеобразовательной школы). Таким образом, это может быть связано с Болонским процессом.</p>
ГЕРМАНИЯ	<p>Да, наша национальная система инженерного образования определенно изменилась. И я полагаю, не как “результат Болонской Декларации”, а скорее вследствие того, что вот уже пять лет наши университеты следуют широко рекламируемому лозунгу глобализации: “обучение студентов для глобальной экономики”. После того, как к концу 20 века все альтернативы пришли к краху, оказалось, что “глобальный” – это синоним слова “американский” и, следовательно, “глобализация инженерного образования” означает введение степеней бакалавра и магистра. (Сначала только степеней. Изменение структуры и содержания учебных программ тормозится серьезной – вполне возможно, здоровой, – инерцией).</p> <p>В Германии изменение подразумевает определенный (я говорю это с полной ответственностью) политический аспект. Экспертам германской системы технического образования очень хорошо известно, что с тех пор как Fachhochschulen стали учебными заведениями высшего образования, они страдают от болезненного комплекса неполноценности по отношению к признанным университетам. В связи с разворачивающейся дискуссией по новым степеням, Fachhochschulen проявили особое стремление ввести у себя магистерские курсы, чтобы не быть отсеянными в гонке как второсортные высшие учебные заведения. (Введение бакалавриата идет на втором месте и в большинстве случаев служит для привлечения иностранных студентов.). Даже в условиях эмоционального постулата – “Наше занятие – наука, а наука начинается после получения диплома о высшем образовании” – “классические” университеты весьма неохотно вводят новые программы обучения. Однако и они вынуждены следовать в русле общепринятой тенденции.</p>
ВЕНГРИЯ	Нет
ИСЛАНДИЯ	Да. Одно высшее учебное заведение уже предприняло шаги к введению двухуровневой системы.

1	2
ИРЛАНДИЯ	Нет
ИТАЛИЯ	Да
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	<p>В Литве вузы ввели двухуровневую систему в 1990 году. С этого же времени принята схема 4 + 2 (бакалавр + магистр). В инженерных вузах еще сохраняется промежуточная 5-летняя система обучения, дающая право на получение инженерной степени – степени дипломированного инженера. Эта степень требует годичного обучения после получения степени бакалавра.</p> <p>Система высшего образования в Литве претерпела серьезные изменения, особенно за последние несколько лет. Система аккумуляции и передачи кредитных единиц, стимулируемая ECTS, реально применяется в литовских университетах.</p>
НИДЕРЛАНДЫ	<p>Да, с сентября 2002 года. В июне 2002 года Новый закон прошел обе палаты Парламента.</p> <p>В трех Технических университетах уже имеются трехгодичная додипломная и двухгодичная полная («инженер» = магистр наук) программы обучения. В настоящее время эти программы несколько модифицируются с учетом требования мобильности студентов.</p>
НОРВЕГИЯ	<p>С 2002 года действует новый закон об образовании, в который включены основные положения Болонской Декларации. Инженерное образование в Норвегии уже имеет двухуровневую систему: 3-годичное обучение на звание «инженер», 5-годичное – на звание «<i>sivilingenjor</i>» (инженер-строитель). Для получения степени <i>sivilingenjor</i> прошедший трехлетнее обучение инженер должен проучиться еще 2 года. В настоящее время 80% <i>sivilingenjors</i> обучаются по 5-годичной программе. К обучению по ней допускаются лучшие соискатели.</p> <p>Норвегия введет английские звания бакалавра и магистра соответственно для 3 и 5-годичных (2 + 3) программ. Шкалы оценок будут заменены на буквенное обозначение: А, В, С, D, E и F. Норвегия будет также менять шкалу кредитных единиц (к.е.) на 60 к.е. в год. Норвегия введет общенациональную систему аккредитации.</p>
ПОЛЬША	<p>Постепенная трансформация системы инженерного образования в двухуровневую началась с 1997 года (а в некоторых местах и раньше), но не под влиянием Болонской Декларации и, следовательно, не по инициативе Министерства образования. Тем не менее в настоящее время Декларация оказывает влияние на дальнейший прогресс в этой области и содействует успешному завершению этих реформ.</p>

1	2
ПОРТУГАЛИЯ	Еще нет. В настоящее время этот вопрос поднимается Советом ректоров университетов.
РУМЫНИЯ	<p>Румынская система инженерного образования относится к “континентальной” или ”бинарной” системе. Она представлена 27 государственными университетами в 26 центрах, предлагающими инженерное образование. Это составляет почти половину от общего числа государственных университетов (53). (Начиная с 1990 года в Румынии началось бурное развитие частного высшего образования, и число частных вузов, которые получили временную лицензию Национального совета по академической аттестации и аккредитации, в марте 2001 года составляло 82. Несмотря на это, в области инженерного образования частный сектор практически отсутствует).</p> <p>Предлагается два типа программ обучения: долговременные (номинально 5-летние) и краткосрочные (номинально 3-летние). 5-летние программы являются интегрированными и дают право на получение степени инженера (по-румынски “Inginer Diplomat”), эквивалентной степени магистра в двухуровневой системе, но без промежуточной квалификации. Трехлетняя программа обучения , ориентированная на прикладные области инженерии, дает право на степень инженера (по-румынски “Inginer Colegiu”), эквивалентной степени бакалавра в двухуровневой системе. Закончившие трехлетнее обучение могут продолжить свое образование, но в качестве “моста “ требуется по крайней мере еще один дополнительный год.</p> <p>Специфика румынской системы состоит, в частности, в том, что учебные заведения с 3-летними программами обучения, называемые там Университетские колледжи, не являются независимыми и входят в состав университетов, предлагающих 5-летние программы.</p> <p>Начиная с 1990 года, и особенно последние 3–4 года, система претерпевает серьезные изменения в соответствии с Болонской и Сорбоннской Декларациями, исключая переход к двухуровневой системе.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Введение системы накопления и передачи кредитных единиц, во многом инициированная ECTS, является реальностью во многих университетах. • Румынские университеты серьезно привержены идеям интернационализации образования. В настоящее время 8 университетов предлагают более 40 курсов по инженерным специальностям с обучением на иностранных языках – английском, немецком, французском. • Национальный совет академической аттестации и аккредитации , созданный в 1993 году, играет важную роль в обеспечении гарантии качества высшего образования.

Продолжение табл.

1	2
	<p>В 1994-1995 учебном году в большинстве университетов, предлагающих инженерное образование, введена послевузовская программа “Год занятий повышенного уровня”. 2/3 этой программы отводится курсу занятий, 1/3 резервируется для подготовки диссертации. Выпускник, выполнивший все требования программы, получает “Диплом о прохождении курса повышенного уровня”. Имеется определенное сходство с французской степенью D.E.A (Diplome d’Etudes Approfondis). Аналогичным образом “Год занятий повышенного уровня” можно рассматривать как некоторую аналогию программы на соискание степени магистра в англо-саксонском понимании этого слова.</p>
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	<p>В Испании уже существует система, представляющая собой некоторую комбинацию вариантов “3 или 5” и “3+2”. В этих условиях необходимые изменения введены пока только в Технических университетах Валенсии и Картахены. Такие же изменения рассматриваются техническими университетами Мадрида и Барселоны. Национальная система начала изменяться еще до Болонской Декларации, однако не все технические университеты провели необходимые изменения, которые обеспечивали бы функционирование обеих систем.</p>
СЛОВАКИЯ	<p>Словацкие университеты автономны в структурировании академических аспектов своих учебных программ. Однако качество этих программ находится под контролем Аккредитационной комиссии при правительства Словакии. Вопросы реформирования программ обучения широко обсуждались. Результатом дискуссии явилось введение степеней бакалавра, магистра и доктора философии не только юридически, но и на практике инженерного образования.</p>
ШВЕЦИЯ	<p>Нет. Официальная позиция заключается в том, что в Швеции уже существует подобная система на факультетах литературы, гуманитарных и естественных наук. На инженерных отделениях эта система не принята. (См. также ответ на последний вопрос)</p> <p>Система кредитных единиц, совместимая с ECTS, используется во всех университетах Швеции уже много лет.</p>
ШВЕЙЦАРИЯ	<p>Да. 12 июля 2001 года руководство Швейцарских Федеральных технологических институтов Цюриха и Лозанны (ETHZ/EPFL) приняло решение о введении двухуровневой системы.</p>

Продолжение табл.

1	2
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Нет. В Великобритании инженерные степени – это либо 3-годичные степени бакалавра, либо четырехгодичные интегрированные магистерские степени (Магистр инженерии). Для получения профессионального статуса требуется наличие этих степеней, соответствующая подготовка и опыт работы («Начальное профессиональное развитие»).

2. Если нет, обсуждались ли подобные реформы?

АВСТРИЯ	Сведения отсутствуют
БЕЛЬГИЯ	Сведения отсутствуют
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	См. Раздел 1. Министерство ясно выразило свое стремление к реформам. Работающие в сфере инженерного образования готовятся к их реализации, однако без большого энтузиазма.
ДАНИЯ	Сведения отсутствуют
ЭСТОНИЯ	Обсуждение реформ идет с 2000 года, поскольку система 4 + 2 с 10-15% долей выпускников, имеющих степень магистра, не вполне приемлема для инженерного образования.
ФИНЛЯНДИЯ	Да. Одной из основных трудностей, по-видимому, является звание на финском языке.
ФРАНЦИЯ	Практически нет. Мало дискуссий в газетах, в среде представителей инженерного образования (Conference des Grandes Ecoles...)
ГЕРМАНИЯ	Дискуссии пока не закончились. Они будут идти до тех пор, пока не появятся первые данные о том, как новые степени воспринимаются промышленностью.
ВЕНГРИЯ	Будапештский университет технических наук и экономики (BUTE) выработал структуру и основные принципы реализации двухциклового высшего образования в области инженерии. Планируемые реформы обсуждаются с представителями всех инженерных высших учебных заведений.
ИСЛАНДИЯ	Сведения отсутствуют
ИРЛАНДИЯ	Да.
ИТАЛИЯ	Сведения отсутствуют

Продолжение табл.

1	2
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Следуя положениям Сорбоннской и Болонской Деклараций, Литва рассматривает возможность сокращения продолжительности обучения (бакалавр 3- 3,5 года, магистр 1- 1,5 года), однако пока в порядке обсуждения.
НИДЕРЛАНДЫ	Сведения отсутствуют
НОРВЕГИЯ	Вопрос неактуален.
ПОЛЬША	Вопросы реформирования широко обсуждались до 1997 года.
ПОРТУГАЛИЯ	Да. Так, например, в Университете Минхо осуществляется перестройка существующих лицензиатских курсов, предусматривающая их разбиение согласно схеме 4+1+1. Первый годичный период будет соответствовать по содержанию магистерскому курсу, второй – диссертационной магистерской работе. Курсы также перестраиваются в соответствии с принципом ECTS, который подразумевает недельную учебную нагрузку для студентов.
РУМЫНИЯ	Примеры, приведенные в ответе на первый вопрос, иллюстрируют реформу инженерного образования в Румынии после 1990 года и являются результатом серьезного обсуждения в среде коллег.
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Главная реформа заключается в том, чтобы наделить “ <i>Escuelas Universitarias (EU)</i> ” правом работать по программе дополнительного двухлетнего обучения “+2”. До настоящего времени только “ <i>Escuelas Tecnicas Superiores (ETS)</i> ” могли обучать по программе пятилетнего обучения “5” или по программе “+2”. Есть два способа привести испанскую систему инженерного образования в соответствие с Болонской Декларацией: первый – разрешить EU работать по программе “+2”; второй – оставить программу “+2” только ETS, но именно с этими двумя дополнительными годами. Обе альтернативы требуют структурных изменений законов в том, что касается компетенций EU и ETS.
СЛОВАКИЯ	Сведения отсутствуют
ШВЕЦИЯ	Обсуждение начинается. Правительство и Национальное ведомство высшего образования изучают содержание и значение Болонской Декларации.

Продолжение табл.

1	2
ШВЕЙЦАРИЯ	Для Fachhochschulen - Университетов прикладных наук (UAS): да, хотя окончательное решение еще не принято (нет юридической базы), первые шаги, касающиеся введения "Стандарта магистерских курсов для UAS", будут предприняты осенью этого года. Ассоциация ректоров семи университетов прикладных наук выражает желание ввести двухуровневую систему.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	По-настоящему, нет, однако существует понимание того, что заключения Болонской Декларации должны быть тщательно проанализированы.

3. *Приняты ли университетами/ инженерными школами в вашей стране какие-либо решения, касающиеся инженерного образования, после Болонской Декларации? В частности, было ли принято решение о введении двухуровневой (бакалавр/ магистр) системы в инженерном образовании?*

АВСТРИЯ	Решение должно быть принято специальными учеными советами. В нашем университете (Венский технический университет) только ученый совет по компьютерным наукам принял решение о введении двухуровневой системы.
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Окончательного решения еще не принято.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Никаких решений не принято. Мы размышляем о возможном введении двухуровневой системы для инженеров, однако в любом случае степень бакалавра не отвечает условиям рынка труда.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Решение принято министерством, а не университетами, которые, главным образом, проводят в жизнь политические решения. Спор идет не о том, проводить реформы или нет, а о том, как не навредить при реформировании.
ДАНИЯ	Все высшие учебные заведения будут действовать в соответствии с новыми положениями.
ЭСТОНИЯ	Для большинства инженерных специальностей система 4 + 2 будет заменена двухуровневой системой 3 + 2.
ФИНЛЯНДИЯ	Еще нет.

Продолжение табл.

1	2
ФРАНЦИЯ	Да. В некоторых инженерных школах можно наблюдать определенную эволюцию, например, группа Paritech рассматривает возможность подготовки полного магистра наук за два года (заключительный этап обучения инженерным специальностям). Однако реальная ситуация нам точно не известна.
ГЕРМАНИЯ	В настоящее время в университетах Германии введено 765 так называемых “международно-ориентированных” программ (8,2% от общего числа в 9341 программ). Из них 472 дают право на степень бакалавра, 293 – на степень магистра. Цифры приведены на сайте www.hochschoolkompas.de . К сожалению, не даются цифры отдельно по классическим университетам и по Fachhochschulen.
ВЕНГРИЯ	Компетентное министерство заявило о намерении присоединиться к Болонскому процессу. Университеты/инженерные школы выражают желание начать изыскательские работы, связанные с двухцикловой системой.
ИСЛАНДИЯ	Одно высшее учебное заведение уже ввело двухуровневую систему.
ИРЛАНДИЯ	Университеты в Ирландии не приняли никакого решения, касающегося реализации положений Болонской Декларации или введения двухуровневой системы степеней.
ИТАЛИЯ	Да.
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Двухуровневая система была введена в 1990 году с тем, чтобы облегчить молодым инженерам адаптацию к новым реалиям рынка труда. Высшее неуниверситетское образование в Литве развивалось в соответствии с положениями Болонской Декларации. Завершив трехлетнее обучение в колледже, выпускники получают высшее образование и профессиональную квалификацию. В 2000 году было открыто четыре государственных и три частных колледжа (на базе бывших средних специальных учебных заведений)
НИДЕРЛАНДЫ	Да, начиная с сентября 2002 года. Точка зрения Дельфтского технического университета – решения, касающиеся программ, должны приниматься совместно с факультетами (разумеется в русле общей тенденции).
НОРВЕГИЯ	Не особенно существенные, за исключением системы аттестации, введенной одним университетом и рядом факультетов самостоятельно.
ПОЛЬША	Данные о двухуровневой системе приведены в разделе 2. Болонская Декларация побуждает нас более энергично вводить ECTS и расширять мобильность студентов и преподавателей.

Продолжение табл.

1	2
ПОРТУГАЛИЯ	Небольшое число университетов приняли решение ввести некоторую форму двухуровневой системы. Любое решение остается за учебным заведением. В Университете Минхо была достигнута договоренность относительно системы 4 + 2 (см. Раздел 3)
РУМЫНИЯ	Как было сказано, решение о введении в Румынии двухуровневой системы не принято. Подобное решение не может приниматься на индивидуальной основе.
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Она уже существует. В настоящее время университет может выбрать одну из систем или работать параллельно по двум.
СЛОВАКИЯ	Двухуровневая система уже принята законодательно. Во многих университетах она реализована на практике
ШВЕЦИЯ	Насколько мне известно, нет.
ШВЕЙЦАРИЯ	Да. В основном, да.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Нет.

4. Если нет, обсуждаются ли подобные реформы?

АВСТРИЯ	Еще несколько ученых советов в нашем университете обсуждают возможность введения изменений.
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	В обсуждение новых программ, вписывающихся в предлагаемую систему, вовлечен, по-видимому, каждый. Между университетами и средними школами ведутся переговоры о партнерстве и сотрудничестве.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Да.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Сведения отсутствуют
ДАНИЯ	Сведения отсутствуют
ЭСТОНИЯ	Сведения отсутствуют

Продолжение табл.

1	2
ФИНЛЯНДИЯ	Да
ФРАНЦИЯ	См. 3
ГЕРМАНИЯ	См. Ответы на вопрос 2.
ВЕНГРИЯ	Да, см.3.
ИСЛАНДИЯ	Сведения отсутствуют
ИРЛАНДИЯ	<p>Да.</p> <ul style="list-style-type: none">– Конференция руководителей университетов Ирландии создала Рабочую группу по Болонскому процессу, которая с начала 2002 года заседала уже четыре раза. Группа продолжает свою работу.– Комитет деканов инженерных факультетов организовал собственную Рабочую группу по Болонскому процессу, которая в 2002 году провела ряд встреч. Группа продолжает свою работу.– Институт инженеров Ирландии имеет Рабочую группу по Болонье и в ноябре 2002 года планирует выпустить документ “Основные принципы реализации Болонской Декларации в Ирландии”.– В июле 2001 года Институт инженеров Ирландии (IEI) представил правительству документ “Значение Болонской Декларации для инженерного образования в Ирландии” (www.iei.ie). В ноябре 2001 года IEI провел семинар на эту тему. Эти два мероприятия вызвали к жизни большинство вышеназванных инициатив и дали информацию по всем вопросам.
ИТАЛИЯ	Сведения отсутствуют
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Национальная конференция ректоров рассматривает возможность уменьшения сроков обучения, однако преобладает мнение, что это может отрицательно сказаться на качестве инженерного образования.
НИДЕРЛАНДЫ	Сведения отсутствуют
НОРВЕГИЯ	Да
ПОЛЬША	Сведения отсутствуют

Продолжение табл.

1	2
ПОРТУГАЛИЯ	Да
РУМЫНИЯ	<p>Дискуссии о введении двухуровневой системы проходят под эгидой Национального Совета ректоров. Хотя несколько университетов были «за» введение формулы 4 + 2, большинство считает необходимым совершенствовать существующую систему. Преобладающей является точка зрения, что уменьшение сроков обучения с 5 до 4 лет (и одновременный отказ от 3-летних программ) приведет к снижению качества инженерного образования.</p> <p>С другой стороны, некоторые университеты, например, Бухарестский технический университет гражданского строительства, хочет ввести программу бакалавриата на иностранных языках для иностранных студентов и магистратуру в ее классическом виде, также для иностранных студентов. Это будет новым шагом в направлении интернационализации образования и сделает университет более привлекательным на международном рынке.</p>
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Сведения отсутствуют
СЛОВАКИЯ	Сведения отсутствуют
ШВЕЦИЯ	Все инженерные школы работают над данной проблемой, а ряд из них может предложить ввести схему 3 + 2 для некоторых учебных программ.
ШВЕЙЦАРИЯ	Сведения отсутствуют
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	См. ответ на вопрос 2.

5. Какова была в вашей стране реакция со стороны агентств по аккредитации, советов ректоров или деканов, других аналогичных органов? Их политика? Планы?

АВСТРИЯ	Поскольку выбор новой системы является прерогативой научных советов, названные организации предоставили информацию и создали рабочие группы для лиц, ответственных за принятие решений. Наше Министерство образования выражает желание ввести как можно больше двухуровневых систем. Однако обязательный общенациональный план отсутствует.
----------------	---

Продолжение табл.

1	2
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Сведения отсутствуют
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Мы обсуждаем все возможности улучшения ситуации в Бельгии и на европейском уровне.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	За исключением рекомендации ввести двухуровневую систему, что больше относится к компетенции государственных органов, чем руководства университета, все другие положения Болонской Декларации в основном пользуются поддержкой представителей университетов. Министерство образования и Министерство Финансов рассматривают двухуровневую систему как наиболее дешевый путь к увеличению доли людей с высшим образованием и серьезно поддерживают ее через государственное бюджетное финансирование университетов (но без увеличения выделяемых средств). Университеты опасаются, что качество магистерских программ может снизиться из-за урезания средств, выделяемых на магистратуру, и передачи их бакалавриату.
ДАНИЯ	Инженерное общество Дании (IDA) воспользовалось правом выражать свою точку зрения перед министерством. Первое предложение соответствующих правил и норм было отвергнуто, последнее будет принято, хотя большинство заинтересованных лиц полагает, что можно обойтись и без них – мы приспосабливаемся к Европе против воли.
ЭСТОНИЯ	Реакция положительная. Предпочтение отдается системе 3 + 2 по сравнению с системой 4 + 2.
ФИНЛЯНДИЯ	Реакция положительная. Ждем принятия общеевропейского решения о практических действиях.
ФРАНЦИЯ	Одна из идей – подготовить руководящие принципы введения магистерских степеней в отдельных университетах, вузах. Никакой формальной позиции, никакого реального и глубокого обсуждения., словно Болонская Декларация не имеет никакого отношения к инженерному образованию во Франции. Есть тенденция (некоторых директоров отдельных инженерных школ) считать, что существующее положение вещей легко изменить в соответствии с критериями Болонской Декларации. Серьезную проблему, на самом деле, здесь представляют подготовительные классы, но и она может быть решена. Наиболее серьезная дискуссия касается IUT - Instituts Universitaires de Technologies (подготовка техников высшей квалификации): могут ли они превратиться в

1	2
	<p>систему 3 + 2 и стать одной из двух ветвей общей системы инженерного образования. Такое превращение, однако, может потребовать серьезных экономических издержек от компаний (именно поэтому данное направление много лет было предано забвению).</p>
<p>ГЕРМАНИЯ</p>	<p>Устроенный Советом президентов университетов Германии (Hochschulrektorkonferenz, HRK) занятый спектакль основан на вышеописанной политической подоплеке. Когда 6 или 7 лет назад обсуждалось введение систем оценки качества, HRK попытался стать национальным агентством по контролю качества. Когда же дискуссия переключилась с контроля качества на проблемы аккредитации, HRK выразил желание стать единственным агентством по аккредитации в Германии. Однако и другие видели в аккредитации хорошее средство влиять на дальнейшее развитие учебных заведений или даже полностью определять его. “Классические” университеты, кроме Fachhochschulen, Союзы инженерных факультетов традиционных университетов, группы инженеров, работающих в промышленности, представители промышленности – все учредили (или хотя бы попытались учредить) аккредитационные агентства. Потрясающее зрелище: сколько людей точно знает, как нужно руководить университетом. В этих разрастающихся джунглях групп по интересам HRK принял мудрое решение, которое закрепило за ним лидерство в бюрократии – создал Совет по аккредитации (Akkreditierungsrat), занимающийся аккредитацией учреждений аккредитации. На сегодняшний день аккредитацию получили:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zentrale Evaluations – und Akkretierungsagentur Hannover – Foundation for International Business Administration Accreditation – Akkretierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik – Akkretierungsagentur für Studiengänge die Chemie, Biochemie, Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen – Akkretierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut <p>Дальнейшая информация приведена в последнем разделе.</p>
<p>ВЕНГРИЯ</p>	<p>Эти организации изучают Декларацию. Признаны основополагающие принципы, предложенные Будапештским университетом технических наук и экономики</p>

1	2
ИСЛАНДИЯ	Реакция конференций ректоров была весьма сдержанной и туманной. Насколько мне известно, Министерство образования не имеет ни официальной политики, ни конкретных планов по данной проблеме.
ИРЛАНДИЯ	См. выше ответ на вопрос 4. Преподаватели инженерных вузов и Институт инженеров Ирландии (IEI) настроены позитивно в отношении Декларации. В то же время они озабочены финансовыми последствиями широкого введения в университетах Ирландии четырехгодичных программ на соискание инженерной степени. Технологические институты абсолютно убеждены в возможности введения трехгодичных программ обучения.
ИТАЛИЯ	Начиная с 2001-2002 года, итальянская система высшего образования меняется в соответствии с положением Болонской декларации. Продолжаются дискуссии об их реализации. Ряд заинтересованных организаций настроен критически (в основном, это отдельные ректоры или деканы). Резко отрицательная реакция последовала со стороны профессиональных организаций (как на национальном, так и на местном уровне).
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	<p>Материалы Сорбоннской и Болонской деклараций постоянно анализируются и обсуждаются на встречах Национальной конференции ректоров, Конференции ректоров университетов государств Балтии, заседаниях Консорциума попечительских и наблюдательных советов, на сетевых семинарах и т.д.</p> <p>Литовский центр оценки качества в высшем образовании также использует положения Деклараций при оценке эффективности и уровня (по сравнению с международным) высших учебных заведений и если необходимо, дает рекомендации по совершенствованию программ обучения.</p>
НИДЕРЛАНДЫ	<p>Реакция положительная. Дельфтский технический университет (ТУ Дельфт) создал экспериментальную группу (Лига IDEA – Imperial College, RWTH, ETH Цюрих, ТУ Дельфт) для оценки практического значения степеней бакалавра и магистра. До сих пор обсуждается правильное место степеней бакалавра и магистра для университетов и институтов высшего профессионального образования (“НВО”).</p> <p>В соответствии с новым законом был создано новое аккредитационное ведомство. Ходят слухи о реорганизации бакалавриата в системе профессионального образования и в университетской системе путем объединения курсов обучения в более крупные. Возможная реорганизация вызвана снижением числа студентов.</p>

1	2
НОРВЕГИЯ	Интерес отсутствует.
ПОЛЬША	Ректоры крупнейших и наиболее влиятельных университетов являются членами EUA (бывшего Совета ректоров Европы - CRE). Конференция учебных заведений Польши (KRASP) обсуждала Болонскую Декларацию, участвовала во встречах в Праге и Саламанке, поэтому влияние этого процесса на проводимую политику и планы весьма значительное. По данному вопросу KRASP сделал несколько заявлений.
ПОРТУГАЛИЯ	Продолжается обсуждение. Ordem dos Engenheiros (О.Е.) не склонен давать лицензиатский уровень курсам со сроком обучения менее пяти лет (не включая завершающую производственную практику). Национальная ассоциация ректоров настроена положительно в отношении реализации положений Болонской Декларации. Такая линия проявилась в значительной мере после принятия Пражского соглашения. Несмотря на свое первоначальное заявление, Ordem dos Engenheiros сейчас открыт для совместного с другими университетами обсуждения вопросов аккредитации других степеней, кроме уже существующей степени лиценциата с пятилетним сроком обучения. О.Е составляет часть ESOEPE, наблюдательного органа аккредитационных ведомств Европы.
РУМЫНИЯ	Позиция Национального Совета ректоров изложена в ответе на вопрос 4. Национальный совет по академической аттестации и аккредитации не может ускорить введение двухуровневой системы в инженерном образовании. Когда появляются программы обучения, отличающиеся от существующих, Совет имеет юридическое право провести их оценку.
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Предложенный правительством новый закон вызвал серьезное изменение. Это изменение касается университетов и того, как они управляются. В связи с этим актуальной проблемой у нас является вовсе не Болонская Декларация.
СЛОВАКИЯ	Рекомендации, содержащиеся в Болонской Декларации, в целом положительно восприняты представителями университетов. Двухуровневая система рассматривается правительством как наиболее эффективный путь увеличения доли людей с высшим образованием. Некоторые университеты выражают озабоченность возможным качеством программ бакалавриата и тем, как бакалавры впишутся в практическую деятельность.

Продолжение табл.

1	2
ШВЕЦИЯ	Реакция довольно слабая. Проводятся обсуждения в Ассоциации шведских университетов и университетских колледжей, а также среди ректоров и деканов инженерных учебных заведений.
ШВЕЙЦАРИЯ	Осенью 2001 года ЕТН введет систему бакалавр/ магистр. Реакция по большей части положительная. Стоит отметить тот факт, что Конференция ректоров университетов Швейцарии (CRUS) взяла на себя инициативу и проявляет серьезную заинтересованность. Документы по ситуации в Швейцарии можно найти на сайте: http://www.crus.ch/deutch/lehre/bologna/schweiz/berichte.html
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Агентство по контролю качества в высшем образовании (QAA) провело большую работу по аттестации предметов и по структурам и дескрипторам квалификаций, включая степени бакалавра и магистра для инженерных наук. Эта работа, однако, была проведена для собственных нужд государства, а не в связи с Декларацией, хотя QAA, безусловно, осведомлено о ней.

6. *Вводятся ли новые магистерские программы по инженерным специальностям, подходящие для иностранных студентов? (Под магистерской программой здесь понимается 1-2 летняя программа обучения на базе первой университетской степени.)*

АВСТРИЯ	Специальных программ для иностранных студентов нет, однако они могут обучаться по нашим обычным программам. Требования при приеме такие же, как и для австрийских студентов. Отбор студентов осуществляется университетом.
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Вопрос серьезно еще не обсуждался. Основной является языковая проблема Очень немногие студенты, не говорящие по-голландски, хотят сначала выучить язык. Значит, если мы будем приглашать иностранных студентов, преподавание нужно будет вести на английском языке. Следовательно, и очень вероятно, некоторые наши магистерские программы будут предложены на английском языке, например, когда основной акцент делается на исследовательскую работу и/или на использование последних достижений новой техники. Классические степени магистра будут по-прежнему на голландском языке. Новые идеи требуют изменения существующих законов, а на это уйдет определенное время.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Идет процесс обсуждения.

Продолжение табл.

1	2
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Программы разработаны таким образом, что вполне подходят для иностранных студентов. Однако это зависит от подготовленности студентов и их предшествующего образования. Часто требуется сдать приемные экзамены. Преподавание некоторых программ может вестись и на чешском и на английском языках.
ДАНИЯ	У нас существует практика обмена студентами, но я ничего не могу сказать относительно требований к поступающим. Мы заключили много двухсторонних соглашений о взаимной аккредитации высших учебных заведений.
ЭСТОНИЯ	Была введена новая 2-годичная магистерская программа. Три программы магистерского и две программы бакалаврского уровня находятся на стадии подготовки.
ФИНЛЯНДИЯ	Первые программы были введены более десяти лет назад. Практически ежегодно вводятся новые программы. Является ли это результатом Болонского процесса, не ясно. Инициатива порождается, скорее, европейским сотрудничеством, расширившимся после вступления Финляндии в Евросоюз.
ФРАНЦИЯ	В некоторых вузах - ДА, например, программа на степень Магистра наук, которая предлагается в ParisTech и в 9 престижных инженерных школах.
ГЕРМАНИЯ	<p>К сожалению, я не располагаю точными данными, но значительная часть новых программ преподается на английском языке с тем, чтобы привлечь иностранных студентов, и для повышения квалификации немецких студентов (“язык – основная квалификация”). В общем, все магистерские программы вполне подходят для иностранных студентов. Мы в Fachhochschule Мангейма предлагаем программу по специальности “инженер-механик” полностью на немецком языке, предназначенную для студентов из Восточной Европы – они лучше знают немецкий, чем английский.</p> <p>Основное требование при поступлении – наличие первой академической степени, по крайней мере три года бакалавриата (решение Совета земельных министров культуры).</p>
ВЕНГРИЯ	Новых программ магистерского уровня не вводилось. В Будапештском университете технических наук и экономики (BUTE) для курсов английского языка двухцикловая система существует более 15 лет.
ИСЛАНДИЯ	Нет никаких указаний на то, что вводятся специальные программы для иностранных студентов. Существующие программы вполне подходят как для иностранных, так и для отечественных студентов.

Продолжение табл.

1	2
ИРЛАНДИЯ	Такие программы существуют уже несколько лет и широко доступны для иностранных студентов.
ИТАЛИЯ	В рамках новой образовательной системы магистерские программы предусматриваются либо на первом либо на втором уровне. Не оговариваются никакие специальные требования для иностранных студентов, которые могут обратиться за подтверждением своей университетской степени. (Необходимыми условиями являются: университетская степень laurea с 3-годичным сроком обучения - для первого магистерского уровня и университетская степень laurea specialistics со сроком обучения 3+2 – для второго магистерского уровня).
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	В одном из университетов Литвы, а именно, в Вильнюсском Техническом университете Гедиминаса, имеются магистерские и бакалаврские программы на английском языке (всего 9 программ, примерно по одной программе на факультет). В рамках этих программ все курсы ведутся на английском языке. В других инженерных университетах Литвы также имеются программы с отдельными курсами на иностранных языках – английском, немецком, французском. Под магистерской программой здесь понимается 1-2 летняя программа обучения на базе первой университетской степени
НИДЕРЛАНДЫ	Да. Обязательным является наличие степени бакалавра. Программы структурированы на базе системы ECTS. Технический университет в Дельфте разработал ряд двухгодичных международных магистерских программ для иностранных студентов, имеющих степень бакалавра высшего уровня в той же области. Обучение ведется на английском языке.
НОРВЕГИЯ	Да. Необходимо иметь степень бакалавра в той же области. Система является очень гибкой и допускает индивидуальные программы на базе имеющегося образования. Имеются специальные программы на соискание степени магистра инженерии с английским языком обучения.
ПОЛЬША	С точки зрения учебного плана магистерские программы в области инженерии подходят и для иностранных студентов. Лишь некоторые из 100 университетов ввели курсы на английском языке (один университет также на французском). Единственное требование: наличие диплома бакалавра наук и знание английского языка.

Продолжение табл.

1	2
ПОРТУГАЛИЯ	Нет. Тем не менее, Университет Минхо совместно с Обществом инженеров по пластмассам (португальское отделение) проводит исследование с целью интернационализации существующих магистерских степеней в области проектирования и производства пресс-форм. Параллельно группой из 5 европейских университетов ведется работа по введению последиplomного курса в области геологии. И, наконец, при поддержке европейской программы ALFA реализуется проект обмена студентов магистратуры из Европы и Латинской Америки.
РУМЫНИЯ	В настоящее время нет магистерских программ (1-2 летнее обучение), которые подходили бы для иностранных студентов (т.е. с обучением на иностранном языке). Однако они могут быть введены, как только будут подготовлены программы бакалавра наук на иностранном языке.
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Не совсем. Иностранные студенты в Испании – это в основном студенты из Латинской Америки. Они предпочитают программы, дающие право на получение послеуниверситетской степени – Доктор философии, а не додипломное высшее образование. Студенты выбирают, главным образом, вариант “+ 2” с полученным в Испании дипломом о трехлетнем обучении. Иностранные студенты в системе +2 встречаются нечасто, поскольку они обучаются по программе непрерывного образования (1 или 2 года).
СЛОВАКИЯ	Сведения отсутствуют
ШВЕЦИЯ	До некоторой степени это уже делается, несмотря на то, что такие степени официально не существуют. В прошлом году правительственная комиссия предложила ввести “международную степень магистра”, однако официальное решение еще не принято. Для поступления будет требоваться 3-годовая первая степень.
ШВЕЙЦАРИЯ	Да, для поступления необходима степень бакалавра, аналогичная степени EТН.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Специальных магистерских программ для иностранных студентов нет, однако на некоторые магистерские программы наряду с британскими студентами принимаются студенты из-за рубежа.

Если новая двухуровневая система вводится, ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

7. Начала ли функционировать новая система? Если нет, когда это произойдет?

АВСТРИЯ	Первая двухуровневая система (компьютерные науки) в нашем университете (Вена) введена в октябре 2001 года..
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Вероятно, в 2003 году с новыми адаптированными программами. Некоторые утверждают, что ввели новые степени, практически не изменяя существующие программы.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Дискуссии продолжаются. Пока ничего не изменилось.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Все очень зависит от университета и даже факультета. Введение системы (там, где она еще не введена) следует ожидать в 2002-2003 или 2003-2004 учебном году.
ДАНИЯ	В 2003–2004 учебном году.
ЭСТОНИЯ	Новая система 3 + 2 будет введена в следующем учебном году.
ФИНЛЯНДИЯ	Сведения отсутствуют
ФРАНЦИЯ	Сведения отсутствуют
ГЕРМАНИЯ	Процесс начался.
ВЕНГРИЯ	Предполагается, что в 2004 году экспериментальные бакалаврские курсы по техническим специальностям будут введены в ряде высших учебных заведений, включая колледжи и университеты.
ИСЛАНДИЯ	Да. Первые выпускники уже на рынке труда.
ИРЛАНДИЯ	Пока ничего не изменилось и трудно сказать, когда процесс начнется.
ИТАЛИЯ	См. ответ на вопрос 5
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Первые бакалавры, обучавшиеся в соответствии с двухуровневой системой, были выпущены в 1994 г.

Продолжение табл.

1	2
НИДЕРЛАНДЫ	Да. С сентября 2002 года все вновь поступившие студенты вузов начинают учиться по программе бакалавриата. Формальная аккредитация в новой системе будет завершена до 31 декабря 2005 года.
НОРВЕГИЯ	См.1
ПОЛЬША	См.1
ПОРТУГАЛИЯ	Все зависит только от политического решения правительства. В этом случае Университет Минхо сможет практически сразу ввести у себя хотя бы некоторые из степеней.
РУМЫНИЯ	Сведения отсутствуют
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Не новая. Система "+2" была принята в конце 80-х годов.
СЛОВАКИЯ	Двухуровневая система в университетах Словакии введена пару лет назад.
ШВЕЦИЯ	Новая система не функционирует и нельзя сказать, когда это произойдет.
ШВЕЙЦАРИЯ	Цюрихская ЕТН изменит все свои программы до 2005 года. В ЕРФ Лозанны процесс только начался.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Сведения отсутствуют

8. *Заменит ли новая система старую или две системы будут существовать параллельно?*

АВСТРИЯ	Австрийский закон не допускает одновременного существования старой и новой программ для одной и той же программы обучения в некотором университете.
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Останется только новая система. См. выше ответ на вопрос 1.
БЕЛЬГИЯ (французская об- щина)	Если будет принята новая система, она заменит старую.

1	2
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	Это опять-таки зависит от университета. В большинстве случаев старая система будет заменена, однако в некоторых университетах или на отдельных факультетах сохранятся программы, дающие право сразу на получение степени магистра наук без получения степени бакалавра. В некоторых университетах существующие программы, не меняя содержания, механически разделили на две части, введя экзамен на степень бакалавра. Крупнейший в Чехии технический университет, STU в Праге, готовится реформировать большинство старых программ и подготовить новые, полные и самостоятельные, программы на степень бакалавра.
ДАНИЯ	Я полагаю, что две системы будут существовать параллельно в течение довольно длительного времени. У нас будет функционировать традиционная датская система и некая система, которую можно назвать двухуровневой.
ЭСТОНИЯ	Новая система должна заменить существующую
ФИНЛЯНДИЯ	Параллельное существование двух различных систем является маловероятным.
ФРАНЦИЯ	Сведения отсутствуют
ГЕРМАНИЯ	Новые учебные программы были введены параллельно с существующими курсами, дающими звание "Diplom-Ingenieur". Причина этого в том, что никто не знает, как промышленность воспримет новые степени – каждый представитель отдела кадров знает, что такое "Diplom-Ingenieur".
ВЕНГРИЯ	Учебные программы на соискание степени бакалавра и магистра отличаются от уже имеющихся традиционных программ, дающих право на степени "уровня колледжа" и "университетского" уровня.
ИСЛАНДИЯ	В Исландском университете вновь вводимая двухуровневая система заменяет старую 4-летнюю, так называемую программу Cand. Scient. Сохранится существующая в Исландском инженерно-технологическом колледже степень бакалавра, ориентированная на конкретную область.
ИРЛАНДИЯ	Рассчитывать на это не приходится.
ИТАЛИЯ	Старая система сохранится только для студентов, которые не захотят перейти на новые программы обучения. Исключение составляют медицинские и архитектурные учебные заведения.
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Во всех высших инженерных учебных заведениях Литвы новая система вытеснила старую.
НИДЕРЛАНДЫ	Старые степени будут заменены новыми/ Звания "drs", "ing" и "ir" будут использоваться параллельно со степенями бакалавр и магистр. Поскольку старая и новая система довольно похожи, все необходимые изменения произойдут в ближайшие два года. Международная 2-годичная программа на степень магистра наук (на английском языке) и традиционная двухгодичная программа, дающая звание Ingenieurs (эквивалент магистра наук), через 1-2 года будут объединены.

Продолжение табл.

1	2
НОРВЕГИЯ	В области инженерии Норвегия сохранит как программу 3 + 2, так и прямую 5-летнюю программу.
ПОЛЬША	В ряде университетов в течение некоторого времени будут параллельно существовать новая и старая 5-годовая монолитная магистерская программа.
ПОРТУГАЛИЯ	Переход к новым программам, вероятно, займет 4-5 лет, и даже в этих условиях некоторые курсы останутся неизменными.
РУМЫНИЯ	Сведения отсутствуют
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	В настоящее время параллельно существуют варианты "3 или 5" и "3 + 2", (3 года в EU, 5 и "2" в ETS).
СЛОВАКИЯ	Для некоторых специфических областей знаний по-прежнему предлагается одноуровневая система, хотя всеми университетами словакии принята двухуровневая система.
ШВЕЦИЯ	Две системы будут существовать параллельно, но в каждой области знаний будет использоваться только одна система. Основная цель – заменить старую систему.
ШВЕЙЦАРИЯ	Сведения отсутствуют
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Сведения отсутствуют

9. *Насколько новая степень бакалавра сравнима с возможно уже существующими и более прикладными степенями?*

АВСТРИЯ	Сведения отсутствуют
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Смотрите также пункт 10. 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.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Они не сравнимы.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	В 90-х годах было введено небольшое число программ бакалавриата, ориентированных на прикладную область. Одна из основных проблем здесь состояла в том, что выпускникам было трудно продолжить обучение по классическим магистерским программам (чего хотелось многим из выпускников). К началу 2000-х годов новые программы будут полностью учитывать потребность выпускников-бакалавров продолжить обучение по программам магистратуры.

1	2
ДАНИЯ	После трех лет обучения студенты могут выпускаться как бакалавры. Однако будет существовать и степень <i>Diplomingeniør</i> (переводится как бакалавр инженерии) с продолжительностью обучения 3,5 года. <i>Diplomingeniør</i> будут иметь квалификацию, дающую право на работу. Выпускники-бакалавры будут квалифицироваться только для дальнейшего обучения. Они не имеют практической подготовки, производственной практики и т.д., поэтому квалифицируются для дальнейшего обучения, возможно, по другим, но смежным программам университетского уровня, но формально не для работы в промышленности.
ЭСТОНИЯ	Трехгодичные программы подготовки бакалавров больше ориентированы на теорию, чем на инженерную практику.
ФИНЛЯНДИЯ	Новая степень не будет ориентирована на прикладную область. Она, скорее, представляет собой степень бакалавра наук без непосредственной практической квалификации для рынка труда.
ФРАНЦИЯ	Сведения отсутствуют
ГЕРМАНИЯ	У нас нет более коротких учебных программ, чем бакалавриат. Степень <i>Diplom-Ingenieur</i> (FH) присваивается после 4 лет обучения. В <i>Fachhochschulen</i> программы подготовки бакалавров имеют продолжительность 3,5 года. Таким образом, для получения степени магистра на базе степени <i>Diplom-Ingenieur</i> (FH) требуется всего один год обучения (из требуемых полутора).
ВЕНГРИЯ	Учебная программа на соискание степени бакалавра будет усилена теоретическими дисциплинами (особенно математическими) и предусматривает нагрузку, оцениваемую в 30 кредитов ECTS. Этим объясняется большая продолжительность (7 семестров) программ бакалавриата по сравнению с существующими степенями "уровня колледжа" (6 семестров).
ИСЛАНДИЯ	Степень бакалавра в большей степени ориентирована на теорию, чем на инженерную практику, уделяя большее внимание теоритическим аспектам инженерии.
ИРЛАНДИЯ	Проблема для нас пока не актуальна.
ИТАЛИЯ	В настоящее время такие степени (университетские дипломы, введенные только в начале 90-х годов) не присваиваются. Обладатели дипломов о трехлетнем университетском образовании могут ходатайствовать о признании своих квалификаций в качестве степеней первого уровня. В будущем обладатели степеней, полученных по завершении краткосрочных программ обучения, могут просить о том, чтобы пройденный ими курс был засчитан в качестве этапа обучения, дающего право на первую степень.

1	2
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Выпускники-бакалавры имеют более широкую теоретическую подготовку, более мобильны на рынке труда и легче адаптируются к новым условиям.
НИДЕРЛАНДЫ	<p>Степень бакалавра в системе профессионального образования (инженерные учебные заведения) будет иметь тот же уровень, что и прежде, и будет требовать четырех лет обучения. Степень бакалавра в академической системе будет ориентирована на магистерский цикл и потребует трех лет обучения. Магистерский цикл – это от одного до трех лет обучения, в зависимости от предмета. Для академической степени магистра в области инженерии требуется два года обучения.</p> <p>Степень бакалавра технического университета будет рассматриваться как стартовая позиция степени магистра, которую можно получить как в своем учебном заведении, так и в рамках аналогичной программы за рубежом.</p>
НОРВЕГИЯ	Они идентичны.
ПОЛЬША	В ряде инженерных вузов, ориентированных на производство, присваиваются степени, формально совпадающей со степенью бакалавра наук (польское “inżynier”). Следует подчеркнуть, однако, что первая степень в академических университетах (B. Sc) в принципе отличается от дипломов учебных заведений, ориентированных на производство.
ПОРТУГАЛИЯ	Новые краткосрочные программы на соискание степени (которые, возможно, сохранят название <i>Licenciatura</i>) будут иметь более углубленный теоретический характер, чем программы бакалавриата, предлагаемые, например, в Великобритании.
РУМЫНИЯ	Сведения отсутствуют
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Предполагалось, по крайней мере, первоначально, что степени после 3-летнего обучения в инженерном университете (EU) будут в большей степени ориентированы на практическую сферу, чем степени, полученные после трехлетнего обучения в технических университетах (ETS). (В последних степени присваиваются с 1983 года).
СЛОВАКИЯ	В Словакии нет коротких программ обучения, сопоставимых с программами на степень бакалавра.

Продолжение табл.

1	2
ШВЕЦИЯ	В настоящее время нет определенности. У одних есть желание объединить новую степень бакалавра с существующей трехгодичной степенью “högskoleingenjör”, другие же выступают против.
ШВЕЙЦАРИЯ	Они будут в большей степени ориентированы на теорию.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Сведения отсутствуют

10. Будет ли новая степень бакалавра удовлетворять требованиям Болонской Декларации “востребованности на рынке труда” либо станет отправной, либо поворотной точкой для расширения мобильности?

АВСТРИЯ	По мнению ученого совета по компьютерной науке, степень бакалавра отвечает потребностям рынка труда.
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Предоставляется право выбора между двумя типами степени бакалавра: первый сразу же дает право на трудоустройство в промышленности, второй – предоставляет возможность продолжить обучение на соискание степени магистра. Степень бакалавра второго типа может присваиваться только университетом или hogeschool, которая сотрудничает с университетом. Существует, однако, впечатление, что все инженерные школы и университеты организуют свои программы таким образом, что бакалавры либо будут выпускаться из школы с навыками, достаточными для трудоустройства в промышленности, либо продолжат обучение на степень магистра.
БЕЛЬГИЯ (французская община)	Только поворотная точка для расширения мобильности.
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	“Востребованность на рынке труда” является слишком общей концепцией. Степени бакалавров, безусловно, будут востребованы, по крайней мере, каким-то сегментом рынка труда. Однако в Чешской республике рынок еще не готов к принятию бакалавров. Пока не вполне ясно, как отнесутся работодатели к бакалаврам в инженерии, т.к. “золотым стандартом” является традиционный диплом инженера. Что-либо меньшее работодатели и студенты не считают “законченным образованием”. По крайней мере, первоначально ожидалось, что большинство выпускников-бакалавров сразу же захотят

1	2
	продолжить обучение в магистратуре. Конечно, если студенты обнаружат, что можно получить хорошую работу и со степенью бакалавра, а работодатели будут удовлетворены выпускниками-бакалаврами, ситуация изменится. Было бы интересно проанализировать, каким образом выпускники-бакалавры захотят продолжить обучение по магистерским программам в другом университете после нескольких лет практической работы. Возможно, в магистратуре они захотят изменить специализацию, а не продолжить обучение по старой, полученной в бакалавриате. До настоящего времени сохраняется традиция обучаться только в одном вузе, по одной специальности и без перерывов.
ДАНИЯ	Расширение мобильности.
ЭСТОНИЯ	Степень бакалавра в инженерии будет рассматриваться как отправная точка для магистратуры и основа мобильности. В то же время она имеет ограниченные возможности на рынке труда в инженерии.
ФИНЛЯНДИЯ	Только отправная точка для обеспечения мобильности. Хотя уже сегодня многие студенты трудоустраиваются после двух лет обучения и приобретают необходимый опыт на рынке труда.
ФРАНЦИЯ	Сведения отсутствуют
ГЕРМАНИЯ	Кто знает? (См. выше)
ВЕНГРИЯ	Востребованность на рынке труда является приоритетной целью при составлении учебных программ.
ИСЛАНДИЯ	Судя по описанию программы, она очень хороша и в качестве отправной точки и в качестве основы для мобильности. Она представляется прекрасной базой для дальнейшего обучения. Что касается ее соответствия потребностям рынка труда, судить об этом еще рано в связи с недостаточностью опыта, однако по этому вопросу имеются серьезные сомнения.
ИРЛАНДИЯ	Нельзя заявить с уверенностью, но по-видимому и то, и другое.
ИТАЛИЯ	Это очень хороший вопрос, или лучше сказать, вызов для новой трехгодичной программы. В Италии промышленность и образовательные круги не сотрудничают в сфере формирования новых учебных программ в такой степени, как во многих других странах Европы. Старые трехгодичные университетские степени Diploma, очень востребованные на рынке труда в конце 80-х годов, были практически полностью оставлены за университетами, поскольку спрос на них в промышленности резко сократился из-за ухудшения экономической конъюнктуры (и серьезных

1	2
	скандалов после 1993 г.). Более того, профессиональные организации (Ordini degli Ingegneri) никогда не признавали эти звания и не согласились зачислить ни одного выпускника трехгодичных курсов. Тема подробно рассматривается в докладе Маио “Италия - профили компетентности характеризуют новое двухэтапное инженерное образование”, представленном на конференции Sefi 2000 в Париже.
ЛАТВИЯ	Сведения отсутствуют
ЛИТВА	Мы полагаем, что выпускники со степенью бакалавра отвечают требованиям Болонской Декларации. Было бы не совсем правильно готовить специалиста для определенного / очень конкретного места работы, поскольку в настоящее время рынок труда в стране не очень стабилен, а приоритеты промышленного развития Литвы не очень ясны. При изменении условий работы или в случае ее потери, выпускник должен уметь легко адаптироваться в новых условиях. Безусловно, последнее время одним из приоритетов программ обучения является мобильность студентов, позволяющая выпускнику расширить представление о мире, укрепить уверенность в своих знаниях и способностях.
НИДЕРЛАНДЫ	Профессиональная степень бакалавра (НВО, высшее профессиональное образование) останутся востребованными рынком труда и будут считаться финальной степенью. Будут ли востребованы академические (университетские) степени бакалавра, пока не ясно. Это не цель университетов. Степени бакалавров в Технических университетах рассматриваются, в первую очередь, как путевка в магистратуру.
НОРВЕГИЯ	См. 1
ПОЛЬША	Да, после реструктурирования польской экономической системы - это “востребованность на рынке труда”.
ПОРТУГАЛИЯ	В Университете Минхо требование полной востребованности выпускников 4-годичных курсов промышленностью является обязательным. Это означает, что студенты будут полностью подготовлены к трудоустройству после первого образовательного цикла.

Продолжение табл.

1	2
РУМЫНИЯ	В инженерном образовании Румынии происходит много перемен, направленных на совершенствование системы (“континентального” или “бинарного” типа), но не на замену ее двухуровневой системой.
РОССИЯ	Сведения отсутствуют
ИСПАНИЯ	Сведения отсутствуют
СЛОВАКИЯ	Они, безусловно, востребованы, по крайней мере, некоторым сегментом рынка труда, но серьезный опыт пока не накоплен. Традиционный диплом инженера является стандартом, и профессиональные палаты при приеме на работу предъявляют разные требования к бакалаврам и инженерам. Большинство бакалавров, как правило, продолжают обучение по программам подготовки инженеров. Часть из них делает это в других университетах, хотя до последнего времени строго соблюдалась традиция учиться в одном вузе, по одной специальности и без перерывов
ШВЕЦИЯ	В данный момент ответить на вопрос невозможно.
ШВЕЙЦАРИЯ	Степень бакалавра – основа мобильности. Традиционные университетские степени бакалавра в большей или меньшей степени “востребованы рынком труда”, некоторые же ориентированы исключительно на мобильность.
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ	Сведения отсутствуют

11. *Некоторые дополнительные комментарии по поводу инженерного образования и Болонской Декларации.*

АВСТРИЯ	Наши программы подготовки инженеров, как нам кажется, можно признать удачными. И было бы большой безответственностью отказаться от этой успешной системы и ввести новую без какой-либо предварительной оценки. Такая оценка может быть сделана на этапе экспериментирования, поэтому мы просим наших политиков разрешить одновременное функционирование обеих систем в течение какого-то фиксированного периода времени. Решение о выборе системы должно быть принято только по окончании этого времени.
----------------	--

Продолжение табл.

1	2
БЕЛЬГИЯ (фламандская община)	Большинству людей жаль отказываться от существующей системы, которая доказала свое высокое качество. Простая смена названия без необходимой конкретизации нисколько не улучшит ни взаимобмен программ, ни мобильность студентов. Сохраняется и языковая проблема, если мы не решим перейти на Эсперанто (или другой подобный язык) – но это что-то уже из области утопий.
БЕЛЬГИЯ (французская об- щина)	<p>Очень трудно ответить на ваш вопрос, поскольку мы только размышляем над обсуждаемыми темами. До сих пор не принято никаких решений, и разные инстанции имеют разные точки зрения по данному вопросу. В любом случае, как вы знаете, вопросы образования в Бельгии находятся в компетенции правительств общин (французской и фламандской). В этом смысле мои ответы касаются только франкоговорящей общины.</p> <p>Все кажутся очень осторожными в обсуждаемом вопросе. Мы не понимаем, почему система образования (3-5-8) меньшинства на европейском континенте должна быть принята большинством, которое работает по системе (2-5-9).</p>
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА	<p>Мы полностью согласны с точкой зрения SEFI, высказанной перед Пражской встречей и доведенной до сведения компетентных организаций разных государств. Я не думаю, что в документ следует что-то добавить.</p> <p>Поскольку у нас новое правительство и новый Министр образования (госпожа Петра Бузкова), можно ожидать некоторых изменений в министерстве и, возможно, в университетской политике.</p>
ФИНЛЯНДИЯ	Я считаю, что точка зрения SEFI по Болонской Декларации обеспечивает глубокий анализ процесса с точки зрения инженерного образования.
ФРАНЦИЯ	Во Франции идет серьезная дискуссия, вызванная решением Министерства образования ввести новый диплом (магистр), что может вызвать уменьшение ценности Диплома инженера. Многие институты, включая Французский совет инженеров (CNISF), оказывают противодействие.
ВЕНГРИЯ	Европейское высшее образование разнообразно, и процесс гармонизации должен проходить медленно. Тем не менее, мы бы хотели получить серьезные рекомендации по некоторым базовым проблемам, в особенности:

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – продолжительность образовательных циклов (например, 4+2); – соотношение курсов, например, как получить университетскую степень, имея степень уровня колледжа; – рекомендуемые курсы. <p>Это не должно быть правилом, каждая страна может иметь свою систему, но если есть какие-то сомнения, это один из предлагаемых вариантов.</p> <p>В русле данного процесса будут разрабатываться и вводиться программы дистанционного и Интернет образования.</p>
<p>ГЕРМАНИЯ</p>	<p>В своих выступлениях я, Штеффен Борман, отметил, что результатом принятия Болонской Декларации в Германии является возобновление старого спора о том, какое место занимают классические университетские степени и степени, присваиваемые университетами прикладных наук (Fachhochschulen). Представители классических университетов хотели бы, чтобы их степени оценивались как отвечающие более высокому стандарту, чем степени Fachhochschulen. В свою очередь, университеты прикладных наук яростно борются против всякого ранжирования, заявляя при этом, что степени различаются качественно (теоретические в сравнении с практически-ориентированными), но в любом случае соответствуют единому стандарту.</p> <p>В это же время, как грибы после дождя, стали появляться многочисленные аккредитационные агентства: каждая группа, объединенная общими интересами, создавала собственное агентство и таким образом пыталась влиять на высшее образование.</p> <p>После нескольких лет борьбы положение дел таково: в соответствии с Болонской декларацией повсеместно вводятся курсы на соискание степеней бакалавра и магистра (на переходный период параллельно с традиционными степенями дипломированных специалистов), причем различные ориентации будут определяться уточнением "... наук" или "... инженерии" в названии степени. Аккредитационные агентства определяют, на какую степень дает право тот или иной курс. Легитимность этих агентств определяется Аккредитационным советом (Akkreditierungsrat) Конференции президентов университетов (Hochschulrektorkonferenz, HRK), который представляет собой орган аккредитации для аккредитационных агентств.</p> <p>В настоящее время все проблемы, видимо, решены. Кажется потому, что пока промышленности еще не известно, что значат новые степени и каким образом (на каком уровне иерархии и зарплаты) выпускники должны интегрироваться в существующие структуры. Поэтому все ждут</p>

1	2
	<p>решений правительства по обеспечению работой федеральных и земельных трудовых ресурсов: имеются строгие правила, определяющие, какому иерархическому уровню отвечает та или иная академическая степень. Эти правила должны быть адаптированы к новым условиям.</p> <p>!4 апреля 2000 года Совет земельных министров культуры предложил, чтобы степени классических университетов и степени Fachhochschulen оценивались одинаково: степени бакалавра – как дающие право на занятие должностей среднего звена, степени магистра – на занятие должностей высшего звена, независимо от того, каким вузом эти степени были присвоены. По какой-то причине (финансовой?) федеральное и земельные Министерства внутренних дел выступили против этого предложения. Для урегулирования конфликта была создана совместная рабочая группа из представителей Министерства культуры и Министерства внутренних дел.</p> <p>К концу апреля 2002 года рабочая группа опубликовала свои предложения. Советы министров культуры и внутренних дел приняли эти предложения и высказались за обеспечение соответствующего правового регулирования.</p> <p>Достигнутый рабочей группой компромисс подтверждает равные стандарты – равные академические уровни – степеней классических университетов и степени Fachhochschulen, за одним исключением: магистерские курсы Fachhochschule должны пройти дополнительную процедуру аккредитации, прежде чем они смогут обеспечить своим выпускникам право занимать должности высшего звена. Это означает, что для магистерских курсов классических университетов достаточно одной процедуры аккредитации, в то время как качество курсов Fachhochschulen будет проверяться дважды. Это также означает, что будет существовать две категории магистров Fachhochschulen – это, безусловно, снижает престижность последних и больно задевает университеты прикладных наук. Все это вылилось в яростный протест со стороны заинтересованных кругов.</p> <p>Сегодня вопросы остаются нерешенными. Для университетов прикладных наук, горячо поддержавших Болонскую Декларацию как шанс на обретение большей свободы, угроза стать второразрядными вузами страшнее всего. Опасность для себя Fachhochschulen видят не только в двойной, в отличие от классических университетов, проверке, но и в том, что их степени будут именоваться “Бакалавр/Магистр инженерии”, в то время как название степеней классических университетов “Бакалавр/Магистр наук”.</p>

1	2
ИСЛАНДИЯ	Существующая европейская система длительных программ, ориентированных на науку, и более краткосрочных, ориентированных на производство, хорошо зарекомендовала себя и не должна быть принесена в жертву новой системе. Двухуровневая система в том виде, как она предложена в Болонской Декларации, безусловно, является ценным добавлением к существующей системе, но не может рассматриваться в качестве ее замены. Нет сомнений, что эти две системы могут существовать параллельно, и такая тенденция должна поощряться.
ИРЛАНДИЯ	<p>Вышеприведенные ответы были, в основном, даны Денисом Макгро, Институт инженеров Ирландии (IEI). Профессор Дублинского университетского колледжа Джон Келли имеет другое мнение:</p> <p>“Мои прогнозы несколько отличаются от прогнозов Дениса Макгро, поскольку я не замечаю большого интереса к Болонскому процессу у своих ученых коллег, за исключением одного-двух профессоров, членов комитета IEI по Болонье.</p> <p>К примеру, я заметил, что из ответов на вопросы 2,3 и 7 однозначно следует, что в Ирландии нет двухуровневой системы образования. На самом деле такая система существует уже много десятилетий и на 100% соответствует принципам Болоньи. Никто это не оспаривает. Нам ничего не придется делать с нашими университетскими степенями, включая инженерные, чтобы привести их в полное соответствие с Болонской Декларацией. Насколько я могу судить, это точка зрения наших правительственных органов и подавляющего большинства преподавателей всех факультетов.</p> <p>Профессиональные круги Ирландии проявляют мало интереса к Болонскому процессу. В этом смысле IEI составляет исключение. Мне кажется, что если IEI и профессора высших учебных заведений пожелают изменить существующую структуру инженерных степеней 4 + 1-1,5 (которая является преобладающей во всем мире структурой инженерных степеней), это будет нормально, но не будет иметь никакого отношения к Болонье”.</p>
ИТАЛИЯ	См. предыдущий пункт. В принципе, это хороший процесс, но его успех в очень большой степени зависит от внешнего окружения. Университетские преподаватели практически одни разрабатывают новые учебные планы и определяют содержание будущих программ. Будут ли они правы?

1	2
НОРВЕГИЯ	Программы подготовки инженеров можно признать удачными. И было бы большой безответственностью отказаться от этой успешной системы и ввести новую без какой-либо предварительной оценки. Такая оценка может быть сделана на этапе экспериментирования, поэтому мы просим наших политиков разрешить одновременное функционирование обеих систем в течение какого-то времени. Несколько лет назад мы ввели дополнительное время обучения (2,5 года вместо 2), и эта возможность может быть предоставлена всем желающим. Возникает вопрос, достаточно ли двух лет обучения для обеспечения необходимого качества? Ответ еще предстоит дать.
ПОЛЬША	Созданы и создаются органы аккредитации для университетов различного профиля. Наша цель – гарантировать всем студентам академических университетов хотя бы один семестр обучения за рубежом с целью интернационализации их профессиональной подготовки, получения студентами международного опыта и развития их в европейском измерении.
РОССИЯ	<p>Закон об образовании 1992 года ввел в России многоуровневую систему высшего профессионального образования. Эта система представляет собой гибрид немецкой образовательной системы, традиционной для России, с двухуровневой системой (бакалавр/ магистр). Высшее инженерное образование обеспечивает возможность получить в большинстве технических университетов степени бакалавра и магистра по инженерии и технологии либо квалификацию инженера. Две системы продолжают существовать параллельно и имеют единое ядро в каждой образовательной области (обычно 2,5 учебных года).</p> <p>Успешное освоение 4-летней программы обучения дает право получить степень бакалавра в области инженерии. Если рассматривать квалификацию инженера как сумму знаний, умений и навыков, на этом уровне закладываются базовые естественно-научные и общеинженерные знания, а также формируются основные навыки решения стандартных, достаточно простых и типичных технических задач. Новая степень бакалавра не может сравниться с уже существующими квалификациями, которые больше ориентированы на прикладную сферу и требуют меньших сроков обучения, такими, например, как техник. Степень бакалавра означает, главным образом, большую академическую мобильность выпускников на международном рынке труда.</p> <p>Программа обучения, дающая право на звание дипломированный инженер (5 лет обучения и дипломный проект), формирует более специализированные инженерные знания, вырабатывает умение решать сложные инженерные задачи, а также закладывает основные навыки.</p>

1	2
	В программах обучения на степень магистра (6 лет обучения и магистерская диссертация) даются углубленные специальные знания в более узкой сфере, формируется еще более высокий уровень умений и навыков в исследованиях. Эти программы приемлемы для иностранных студентов. Для поступления необходимо наличие степени бакалавра инженерии в соответствующей области.
СЛОВАКИЯ	Мы полностью согласны с точкой зрения SEFI, высказанной перед Пражской встречей и доведенной до сведения компетентных организаций разных государств. Технологические университеты Словакии поддерживают реализацию положений Болонской Декларации и итогов пражской встречи.
ШВЕЦИЯ	Можно доказать, что в Швеции параллельно существуют некоторая двухуровневая система и основные интегрированные 4,5-годичные программы подготовки инженеров – “civilingenjor”, предлагаемые технологическими университетами и инженерными факультетами. После трех лет обучения можно получить степень “hogskoleingenjor”, а потом поступить на обучение по одной из программ, дающей право на степень “civilingenjor” соответствующего уровня. Кроме того множество учебных заведений, так называемых университетских колледжей, предлагают 3-годичный курс на степень “teknologie kandidat” и дополнительный год обучения на степень “teknologie master”. Оба названия степеней - “hogskoleingenjor” и “teknologie kandidat” – обычно переводятся на английский язык одинаково (к сожалению): бакалавр наук.
ШВЕЙЦАРИЯ	ETHZ предлагает рассматривать степень магистра как обычную степень университетского уровня. При этом степень бакалавра может использоваться, например, для студентов, желающих изменить направление обучения, а также служить обычной степенью в университетах прикладных наук (Fachhochschulen). Тогда наличие степени бакалавра может быть желательной, но необязательной для успешного завершения обучения в университете. Что касается швейцарских университетов прикладных наук, 24 и 25 октября этого года состоятся две встречи федерального и кантональных министров, где будут приняты “решения по Болонье”.

6. КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

Введение

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 и Сорбоннская Декларация.

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

* Концепция разработана научным редактором издания совместно с д-ром техн. наук, профессором Н.А. Селезневой

КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- автономность университетов, выполняющих функцию критического осмысления действительности для целей распространения культуры путем преподавания и научных исследований;
- 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;
- 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 студентов, мотивированных 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.

25 мая 1998 г. четыре министра 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 связанный 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;
- подтверждение Лиссабонской Конвенции;
- 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) обучения;
- консолидация позиции, занимаемой Европой в мире, путем постоянного усовершенствования и обновления образования, доступного всем гражданам Евросоюза.

Если Сорбоннская Декларация была принята министрами лишь четырех государств, 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).

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, а также объединения правительственных и неправительственных структур для достижения провозглашенных ею целей и инициатив. «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».

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

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;
- 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.

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 отношения 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).

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.

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;
- 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 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.

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 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 современной роли и актуальных 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 сообществом 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.

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

Активно включается в процесс Национальный союз студентов 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 Гётеборской 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».

Конструктивными агентами начавшейся реформы выступают:

- Ассоциация европейских университетов (CRE);
- Европейская Ассоциация университетов (EAU); созданная в Бонне 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 NARIS/ENIC 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.

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».

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.

Таким образом, динамизм и многосубъектность Болонского процесса и усиление внимания к нему со стороны органов управления высшим образованием Российской Федерации, академической общественности делает актуальной задачу создания мониторинга Болонского процесса.

Понятие мониторинга Болонского процесса

Под *мониторингом* Болонского процесса в настоящем исследовании понимается система наблюдений за состоянием и изменениями, оценками и прогнозами структурной реформы европейской высшей школы, составляющей сущность и основное содержание этого процесса.

Мониторинг выступает своеобразным механизмом в контуре управления качеством высшего образования с точки зрения достижения им современного международного уровня, названного в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. *главной задачей* образовательной политики. В российском обществе не должно быть места для недопонимания того обстоятельства, что отечественная высшая школа является частью европейской и мировой образовательной системы, равно как и того факта, что экономика России и российский рынок труда оказываются все более «пронизанными» общемировыми и общеевропейскими измерениями.

Мониторинг можно рассматривать как некое «окно», через которое можно наблюдать за Болонским процессом в целях сообще-

ния высшей школе России необходимых и достаточных направленных импульсов для ее адекватной реакции на происходящие европейские и глобальные сдвиги в системах высшего образования.

В конечном счете сам Болонский процесс – есть процесс общеевропейского управления качеством высшего образования. Качество – его высшая цель и основание для достижения сравнимости, прозрачности, сопоставимости степеней и квалификаций. Болонский процесс может быть идентифицирован как подготавливающий системы высшего образования европейских стран к гармонизированному взаимодействию между собой в сфере формирования общественной системы управления качеством высшего образования.

Объектом мониторинга является структурная реформа высшего образования в Европе.

Предметной областью мониторинга становятся:

- причины и факторы Болонского процесса (БП);
- его предпосылки (ретроспективная оценка);
- цели БП (мобильность, трудоустройство, конкурентоспособность);
- задачи, решаемые в ходе Болонского процесса (в том числе формирование «пороговых стандартов», описание профессиональных и академических компетенций);
- анализ Болонского процесса в разрезе конкретных государств, профилей подготовки (предметных областей);
- механизмы и инструменты достижения целей и решения задач (включая ECTS, Приложение к дипломам и др.);
- субъекты БП и их мотивация участия (включенности);
- коммуникации сообществ, являющихся активными субъектами Болонского процесса;
- институционально-организационные структуры;
- становление в Европе новой культуры качества высшего образования и аккредитации;
- этапы Болонского процесса, его процессуальные характеристики и динамика;
- противоречия и возникающие трудности;

- отражение Болонского процесса и его проблематики в общественном сознании (в научных, академических, профессиональных, студенческих и т.п. сообществах);
- тенденции его развития;
- результаты.

Понятно, что степень детализации *предметной области мониторинга* определяется необходимостью отслеживания изменений в Болонском процессе, предполагаемым способом использования получаемой информации. Предметная область будет представлять собой живую подвижную структуру с возможными уточнением, нюансировкой, переакцентированием. Иными словами, предметная область – это определенные «фокусы» активности.

Мониторинг можно представить как некое заданное наблюдение и сравнительную оценку. В силу последней, справедлив вопрос о норме оценки. Нормами как раз и будут выступать параметры предметной области. Оценка, будучи сравнительной по своей природе, ориентирована на «*модель цели*» Болонского процесса. То есть мониторинг посредством своей предметной области, призван выявить, в какой мере на практике удастся в европейской высшей школе и национальных ее системах реализовать «модель цели» предпринятой беспрецедентной структурной реформы высшего образования, заданной на начальном этапе Болонской Декларацией и развитой в последующих международных материалах и документах. Таким образом все *источники информации* по тем или иным предметным областям могут быть разделены на две группы: *первая* включает в себя нормативные акты, в которых «фиксируется» образ структурной общесистемной реформы, выражающий ее сущность, цели и задачи (что предполагают достичь к 2010 году?). В этом смысле, монография «Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы», изданная Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов и Российским Новым Университетом (2002 г.) есть не что иное, как идентификация (описание) «модели цели» Болонского процесса. *Вторая* группа источников включает в себя многообразные свидетельства (переводы с английского, немецкого, французского, испанского, итальянского и других языков), призванные раскрыть

противоречивый характер реального процесса реформирования. Разумеется, обе группы источников могут пересекаться, содержать в себе информацию как о «модели цели» реформы, так и о развертывании ее во времени, во всем ее проблемно-тематическом разнообразии. Но в самом «теле» мониторинга полезно различить оба рода информации, так как по мере осуществления преобразований может иметь место уточнение «модели цели», а стало быть, и предметной области мониторинга БП. В дальнейшем было бы полезно сформировать структурно-параметрическую модель Болонского процесса, что позволило бы предметную область мониторинга выразить через определенные составы индикаторов, по которым и будет отслеживаться конкретная информация.

Цель мониторинга заключается в том, чтобы содействовать включению проблематики Болонского процесса, его позитивных и негативных результатов в область рефлексии на соответствующих уровнях управления высшей школой, в академических кругах *именно на этапе модернизации* российского образования, возможных корректировок образовательной политики, изменения и развития законодательной базы образования для осознанного, мотивированного и конструктивного формирования современной модели отечественной высшей школы в интересах достижения ею мировых стандартов качества, повышения международного престижа и конкурентоспособности.

При этом мониторинг призван решить три главные *задачи*:

- 1) обеспечить все уровни управления высшим образованием необходимой и достаточной информацией о сущности, целях, задачах Болонского процесса и их возможных трансформациях;
- 2) способствовать выработке своевременных рекомендаций для оперативных и стратегических решений по соответствующим вопросам;
- 3) информировать заинтересованные круги о проблемно-тематическом «движении» БП, его динамике.

Структура мониторинга в своем оптимальном виде должна охватывать все уровни управления высшим образованием:

- федеральный, подразделяемый на два подуровня: общий по отраслям высшего образования (на базе Учебно-методических объединений и отраслевых органов управления высшей школой);
- институциональный, в котором двумя подуровнями являются вуз в целом и направление (специальность) подготовки.

Субъекты мониторинга проводят мониторинговые исследования Болонского процесса и его оценку на разных уровнях организации высшего образования в Российской Федерации. Их может быть два:

1. *На федеральном уровне:*

- 1.1. Научно-исследовательские организации (например, НИИВО, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов МИСиС (технологический университет), структурные подразделения РУДН, кафедры ряда вузов и т.п.);
- 1.2. Базовые вузы УМО при условии формирования компетентных исследовательских коллективов, научных подразделений, в функции которых будут включены мониторинговые исследования.

2. *На институциональном уровне:*

- 2.1. Специализированные вузовские подразделения или другие оценочно-аналитические структуры;
- 2.2. Советы по направлениям (специальностям) подготовки, объединяющие профессорско-преподавательские «команды», ведущие подготовку студентов с первого курса до завершения образования.

Следует заметить, что у каждого субъекта мониторинга могут быть свои конкретные интересы. Этим так же могут определяться тематические и проблемные поля исследования и степень детализации его объектов и предметных областей. У каждого уровня свой пообъектный ракурс мониторинга. Скажем, на федеральном уровне значительный интерес могут вызвать общеевропейские тенденции в становлении новой архитектуры высшего образования и системные сдвиги в каждой из европейских стран. На подуровне УМО оправдано ожидать предпочтение процессам формирования норм качества образования в конкретных предметных областях, моделях бакалавров и магистров, а так же реакции на общеевропейские тенденции

со стороны вузов-лидеров и вузов-аутсайдеров, университетов, реализующих академические образовательные программы и новых типов (видов) вузов, ориентирующихся на сугубо профессиональные модели высшего образования и т.д.

Важно обеспечить координацию всех разноуровневых информационных потоков, их обобщающую рефлексия. Создание самой системы мониторингов целесообразно провести в 2003–2004 гг. в рамках Федеральной программы «Развитие образования в России».

Пользователями мониторинга станут:

- федеральные, отраслевые и региональные органы управления высшим образованием;
- федеральные, региональные и отраслевые (профильные) государственно-общественные и общественные объединения в сфере высшей школы;
- профессиональные сообщества и организации, объединения социальных партнеров (союзы предпринимателей) и др.;
- студенческие организации и ассоциации;
- выпускники и их институционально-организационные объединения;
- научно-исследовательские структуры;
- международные организации в сфере высшего образования;
- граждане России и зарубежных стран, в первую очередь русскоязычное население государств-членов СНГ.

Источники информации вбирают в себя:

- официальные документы Европейского Союза и его соответствующих структур;
- законодательно-нормативные документы, определяющие правовые основы структурных реформ в европейских странах;
- информационные материалы СЕПЕС – Европейского центра по высшему образованию ЮНЕСКО;
- доклады комиссий рабочих органов Болонского процесса;
- Международные социологические исследования, отражающие динамику самого процесса реформ, мотивацию субъектов Болонского процесса;

КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- материалы конференций, симпозиумов, круглых столов, организуемых на общеевропейском, региональном, межвузовском и страновом уровнях;
- сведения координируемой Европейской комиссией сети ENIC/NARIC,^{*} а также ENQA (Европейской сети агентств качества в высшем образовании, созданной в 2000 г.);
- решения европейских, страновых и профильных съездов ректоров вузов;
- заявления ESIB – национальных союзов студентов Европы;
- публикации отечественных и международных экспертов;
- международные и российские журналы в области высшего образования;
- документы европейских академических объединений, таких, например, как SEFI (Европейского общества инженерного образования), EAIE (Европейской ассоциации международного образования), ELIA (Европейской лиги учебных заведений), ELFA (Европейской ассоциации юридических факультетов);
- результаты европейских программ, таких как SOCRATES/ERASMUS и т.п.

Уже сегодня источниками для I этапа формирования мониторинга в той или иной мере явились следующие материалы, организации и контактные лица:

Материалы:

1. Agrarwissenschaften an der Humboldt – Universität zu Berlin. Интернет: <http://www.akkreditierungstrat.de/b0012.htm>.
2. Akkreditierungsrat. Интернет: <http://www.akkreditierungsrat.de/haupt.htm>
3. Botschaft der Salamanca Konferenz europäischer Hochschulen. Gestaltung des Europäischen Hochschulraums.
4. Current. Orientierungshilfe zur Curriculum Revision und Entwicklung. Bremen. September, 1998/
5. Die Fachhochschulen in Deutschland. BMBF Publik. 3. überarbeitete Auflage. März 2000. – 70 s.

^{*} ENIC – Европейский национальный центр по академическому признанию и мобильности;

NARIC – Национальный информационный центр по академическому признанию документов об образовании.

6. Diploma Supplement/Unvesidad de Zoronda. Интернет: www.soru.es.
7. edition (in English). Ekaterinburg, 2000. – 232 p.
8. Gemeinsame Erklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Hochschulrektorkonferenz. Berlin, Bundespressekonferenz. 28 November, 2001. E-mail: BD@Bildung.de
9. Haug Guy, Tauch Christian. Summary and conclusions. Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague, 2001.
10. Handbuch der Evaluationsstandarts. Die Standarts des “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation” 2. Auflage. Leske+Budrich, Opladen, 2000. P. 310/
11. Landfried Klaus. Seminar “The Bologna Declaration and Greek Approach”, Athens, 19 January 2001.
Интернет: <http://www.esib.org/prague>.
12. Mertens Ferdinand, Frans de Vijlder. Hochschulbildung in einem größeren, lebendigen Europa.
13. Strukturvorgaben für Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengängen. Интернет:
http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std.../bachelor_master/bachelor_master6.htm
14. Stund Göteborg Declaration. 25 March 2001. ESIB.
15. The Bologna Process. Seminar on Bachelor-level Degrees. Helsinki, Finland February 16–17, 2001.
16. The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation.
17. The European space for higher education.
Интернет:http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologna_welcome.htm
18. The Impact of the Bologna Declaration on Engineering Education in Europe – the result of a survey, 2001.
19. Towards a coherent European higher education space: From Bologna to Prague.
20. Towards the European Higher Education Area. Prague, May 19th, 2001.
21. Trends and issues in learning structures in higher education in Europe: executive summary. Salamanca, 2001.

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 Саламанки

<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.cru.it/altridoc>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

<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 обра- зования 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, исследо- ваний и культуры Шлезвиг-Гольштиния 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 Dionyssis 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@ypepth.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@mnrn.stjr.is</p>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

<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>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

<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. Bártolo 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>Stomová 1 813 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/Alcalá, 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/Alcalá, 34 3. Planta Madrid Tel. +34-91-701 8140 Fax +34-91-701 8623</p>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

<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 Евросоюза группы 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@popost.eunet.be</p>

**КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ,
МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

<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 учреж- дений 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>

Потоки информации, отражающие опыт реформирования, а также число субъектов Болонского процесса возрастает с каждым месяцем. Задержка с созданием системы мониторингов грозит обернуться некомпетентностью управленческих и академических

кругов в области как действительной динамики реформ, так и ее многочисленных противоречий, проблем и национальных моделей.

К *основным методам и средствам мониторинга* БП могут быть отнесены:

- анализ документов и источников;
- методы сравнительной оценки;
- контент-анализ;
- метод экспертной оценки;
- методы социологических исследований;
- методы прогнозирования.

Наряду с этими и другими методами целесообразно применить соответствующие технологии, относящиеся к современным способам выявления и сбора информации, ее ручной и автоматизированной обработки, классификации и анализу, трансляции информации разнообразным категориям ее потребителей и др.

В качестве *форм представления результатов* мониторинга можно предусмотреть такие, как аналитические доклады (по уровням управления и проблемно-тематическим областям), записки, монографии, курсовые и дипломные работы, диссертационные исследования, научные отчеты, электронные информационные базы, научные и научно-методические публикации, материалы соответствующих научно-теоретических и научно-практических конференций и т.п.

К числу актуальных тем, которые уже в настоящее время могли бы стать предметом внимания работников органов управления высшим образованием, общественных и государственно-общественных ассоциаций и объединений в сфере высшей школы, преподавателей, студентов, профессиональных сообществ и др. в рамках ближнесрочных и среднесрочных инициатив могли бы стать следующие:

1. Насколько Болонский процесс (БП) включен в повестку дня Российской системы высшего образования?
2. По каким схемам организовать общероссийскую (?) дискуссию о БП? Какова может быть роль Минобрнауки России, союзов / ассоциаций, государственно-общественных органов, отраслевых

министерств и ведомств, работодателей и их объединений и других социальных партнеров, студенческих и профсоюзных структур и т.п.?

3. Целесообразно ли создание соответствующей авторитетной рабочей группы (под эгидой Минобразования России)?
4. Следует ли организовать мониторинг БП (на базе нескольких университетов)?
5. Выступают ли наши ГОС ВПО в их нынешнем концептуально-методическом формате и реальной практике их соблюдения (достижения) средством движения высшего образования в сторону ясной и совместимой образовательной системы с европейскими системами?
6. Как стимулировать в Российской Федерации обсуждение проблем профессиональной жизни выпускников вузов? В какой мере выпускник должен быть готов к трудоустройству? (акцент на трудоустройство особенно важен для усиления ориентации на ЕС; при этом акцент на трудоустройство напрямую связан с уровнем безработицы среди выпускников). Трудоустройство как руководящий принцип или базис для адекватной политики в сфере высшего образования – его называют третьим столпом высшего образования (преподавание + исследования). Шире: способность ВПО соответствовать реалиям и потребностям окружающего мира. При этом имеется ввиду, что:
 - высшее образование не может служить только достижению профессиональных целей;
 - бакалавр не может (не должен) серьезно зависеть от кратковременных потребностей рынка труда;
 - требуется известное переопределение степени бакалавра;
 - необходимо оптимизировать профессиональную и академическую составляющие бакалавра (адекватность рынкам труда в разной степени).
7. В какой мере цель повышения мобильности студентов и выпускников отвечает национальным (государственным) интересам РФ? В каких аспектах – «да», в каких – «нет»? Связь мобильности и «утечки умов».
8. В достаточно ли репрезентативном плане мы представлены в ENIC/NARIC, ERE, ENQA, ESIB, SEFI, EAIE, ELIA, ELFA и т.д.?
(особенно в ENQA – Европейской сети агентств качества в высшем образовании стран Евросоюза, созданной на основе рекомендаций Совета министров образования стран Евросоюза в феврале – марте 2000 года).

9. Каким может быть диалог между работодателями, социальными партнерами и высшим образованием? Его организационные и институциональные формы?
10. Какие проблемы возникают у российских бакалавров при трудоустройстве (расширение возможностей трудоустройства как наиболее серьезный мотив для изменений в высшей школе)? Каким образом сделать бакалаврскую ступень фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер?
11. Является ли актуальным и если «да», то насколько, усиление европейского аспекта в квалификациях, в том числе в части регламентированных специальностей, которые подпадают под действие специальных директив ЕС о признании профессий?
12. Какой тип системы ВПО в РФ (унитарный – бинарный – тернарный)?
13. Возможное поведение рынка труда по отношению к бакалаврам и выпускникам колледжей с повышенным уровнем среднего профессионального образования?
14. Достоинства (преимущества) профессионально ориентированного бакалавра (бакалавр – профессионал) и выпускника колледжа с повышенным уровнем среднего профессионального образования с точки зрения трудоустройства (не могут ли стать конкурирующими эти типы специалистов?).
15. Насколько актуально в РФ введение стандартов Евросоюза по отдельным специальностям (профессиям)?
16. Каким может быть российское приложение к диплому с тем, чтобы сделать его более прозрачным, сопоставимым и учитываемым используемые в Европе образцы (примеры)? Каков возможный путь перехода к европейской версии приложения?
17. Что требуется предпринять в РФ в свете положений Лиссабонской Конвенции?
18. Отношение к транснациональному высшему образованию, выявление его масштабов и сетей в РФ (франчайзинговые и оффшорные структуры, корпоративные провайдеры, виртуальные университеты, филиалы кампусов и др.).
19. Насколько являются точными дескрипторы квалификаций, употребляемые в перечнях специальностей и направлений подготовки ВПО и СПО в РФ? Их соотнесенность с европейскими?
20. Не ставят ли современные тенденции развития высшего образования вопрос о создании интегрированной системы средне-

го/высшего профессионального образования, в которой различные виды вузов и квалификаций образуют единое целое?

Какими могут быть новые формы (новые возможности) в системе высшего образования РФ с позиций требования создания реальной многоуровневой системы профессионального образования (возможно, соглашения между вузами и колледжами, разрешающие (регламентирующие) прозрачные процедуры переводов, перерасчетов и т.д.)?

21. Какими могут быть «мостики» между бакалавром (профессионалом, профессионально-ориентированным) и университетским магистром (возможности их расширения для придания большей гибкости системе высшего образования РФ)?
22. В Европе складывается следующая конфигурация бакалавров (Б)
 - Б обычный: 3 года;
 - Б продвинутый (степень с отличием): 4 года;
 - Б (подготовка к профессии + «стержневые навыки»): 4 года;
 - Б с широкой основой (Greifswald-Modell в Германии, университетские колледжи в Утрехте, в Маастрихте и т.п.);
 - Б с солидной научной базой для последипломного обучения (бакалавр как ступень промежуточного типа), но: не транзитный маршрут. Остановка, этап, возможность нового выбора в пользу магистра, изменение места и сферы дальнейшего образования;
 - Б с менее узкоспециализированными программами для широкого круга последующих специализаций. Б как платформа выбора и мобильности.
23. Насколько известна в российской академической среде общеевропейская тенденция к увеличению многообразия магистерских степеней:
 - дальнейшая специализация;
 - приобретение разносторонних знаний посредством образования в различных или взаимодополняющих областях;
 - профессиональная подготовка;
 - европейская ориентация;
 - подготовка к докторантуре.
24. Наблюдается ли в РФ тенденция к многообразию магистерских степеней (М)?

25. Как может сочетаться выявленное многообразие Б и М? Есть ли известный баланс между ними? Насколько это многообразие (по профилям и целям) соотносится с европейским стремлением создать системы ясных и сопоставимых степеней?
26. Вопрос о так называемом возвращении докторантуры в университеты (как университетской образовательной программы)?
27. Многоцелевой характер ECTS (ECTS как многоцелевой инструмент):
- система перевода и накопления кредитов;
 - механизм гармонизации различных образовательных структур;
 - средство реформирования образовательных стандартов и программ;
 - фактор обеспечения автономии учебных заведений;
 - инструмент передачи кредитов, в том числе в страны и вузы, имеющие собственные кредитные системы;
 - инструмент внутривострановой мобильности;
 - инструмент для регистрации или аккредитации учебных курсов;
 - инструмент для разработки новых учебных программ;
 - средство устранения перегрузки студентов;
 - средство унификации оценочных систем, используемых в вузах;
 - мера обученности (академического статуса) студента;
 - средство индивидуализации обучения (его места, темпов, модульной структуры);
 - механизм перехода от синхронной модели образовательного процесса к асинхронной;
 - средство модуляризации образования;
 - один из показателей нормирования финансирования образования;
 - инструмент контроля качества высшего образования.
28. Какой может быть единая преобразующая шкала между российскими баллами и баллами ECTS?
29. Возможности начисления кредитов за предыдущее обучение без отрыва от работы?
30. Каковы результаты двухгодичного европейского экспериментального проекта, задачами которого являются:

- гармонизация различных образовательных структур в Европе с помощью ECTS;
 - определение для пяти предметных областей профессиональных профилей и ожидаемых результатов образования с точки зрения знаний, умений, компетенций?
31. Каким образом отслеживать ход и результаты этого эксперимента?
 32. Каким можно было бы видеть участие РФ в разработке европейского аспекта контроля качества высшего образования?
 33. Российская модель аккредитации и ее соотнесение с тенденциями развития европейской аккредитационной культуры.
 34. Какой должна быть связь между аккредитацией и контролем качества образования?
 35. Вопрос об аккредитации российских вузов за рубежом.
 36. Как должна повлиять на отечественные ВПО разработка «европейской платформы» аккредитации («центра анализа и синтеза информации»)?
 37. Не представляет ли возрастающей угрозы для системы ВПО фрагментация университетов на факультеты и институты (затрудняется выработка адекватных стратегий и создание мультидисциплинарных образовательных программ)?
 38. В какой степени образовательные программы на соискание инженерных степеней в РФ должны отвечать критериям международных соглашений и индексов (Washington Accord; European Mobility Forum; FSANI Index)? Инженер-прикладник (короткий цикл); инженер-теоретик (длинный цикл)?
 39. Каким может быть отношение РФ к принятой в ЕС дефиниции аккредитации: «Аккредитация используется для обозначения административного процесса, имеющего своим результатом разрешение учредить институт или программу, а также сопутствующий процесс контроля качества. Это может быть также передача кредитов, например, в процессе «аккредитации» предшествующего обучения».
 40. Какой может быть система аккредитации ВПО в РФ: централизованной или децентрализованной? Какими могут быть формы непрямой аккредитации (называемой «мета-аккредитацией»)?

Механизм реализации мониторинга Болонского процесса требует адекватных организационных решений по его «запуску», в том числе:

- определения ведущих научно-исследовательских организаций;

КОНЦЕПЦИЯ И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, МОНИТОРИНГА БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- утверждения перечня вузов и УМО в качестве экспериментальных площадок;
- создания экспериментальных образовательных программ для обучения экспертов;
- введения проблематики Болонского процесса как обязательной в утверждаемые ежегодно планы проведения семинаров, совещаний, симпозиумов, конференций (особенно на общероссийском уровне);
- разработки соответствующих рекомендаций Минобразования России отраслевым органам управления высшим образованием и государственно-общественным органам управления в сфере высшей школы;
- взаимодействия с общефедеральными структурами, представляющими профсоюзы, работодателей, органы управления трудом, службы занятости.