

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. БАЙДЕНКО, профессор
Исследовательский центр
проблем качества подготовки
специалистов

Многоплановый **и системный характер** **Болонского процесса** **(статья вторая)**

Предлагаемая статья является второй в цикле статей, посвященных десятилетию Болонского процесса. В статье раскрывается многоплановый, целостный, системный и динамичный характер Болонского процесса, в весьма сжатой и описательной форме разворачивается панорама его концептуально-методологических установок и нормативно-методических документов.

Ключевые слова: концептуально-методологическая целостность и системность; динамичная система; проблемно-тематическая направленность; линии действия; внешнее измерение; стандарты и принципы обеспечения качества; нормативно-правовые аспекты; академические ценности; рынок труда; структуры квалификаций.

«Болонские реформы – это не меню а ля карт, где можно выбрать что-то одно... [мы] должны быть привержены полному, целостному выполнению болонских реформ, выполнению линий действий «в одном пакете», с ясными критериями во всех политических сферах, чтобы можно было следить за скоростью осуществления»

(Пражская декларация Европейского союза студентов, 2009 год)

Цикл из четырех статей под общей рубрикой «Десятилетие Болонского процесса: 1999–2009» объединяется одним замыслом*. Он состоит в том, чтобы с возможной полнотой в пределах выбранного жанра журнальных публикаций раскрыть собственный смысл и сущность Болонского процесса, его концептуально-методическую и проблемно-тематическую динамику и системный характер болонских реформ. Это тем более важно, что и сейчас можно встретить интерпретацию истоков Болонского процесса с позиций задержавшихся по сей день опасений, что он якобы представляет собой экспансию англосаксонской (по преимуществу американской) модели высшего образования¹. Такое умонастроение было отнюдь не редкостью в европей-

ских (классических) университетах. Получило оно «прописку» и в нашей академической среде. Тем более что многие ранее проводимые в России социально-экономические реформы вдохновлялись идеями из США. Мы полагаем, что настороженное или отрицательное отношение в определенной мере является результатом недостаточной осведомленности о подлинных причинах, направленности, смысле и философии Болонского процесса. Справедливо и то, что избранный административный тип ускоренной двухуровневой перекройки архитектуры высшей школы России (отнесенной, по классификации ЮНЕСКО, к мегасистемам) иногда воспринимается как ее «болонская подстрижка» с целью значительной экономии бюджетных средств на высшее образование и резкого ограничения доступности магистратуры для бакалавров и специалистов (второе высшее образование), свертывание его массового характера. Возможная угроза снижения качества выше-

* Первая статья «Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее» опубликована в №7 за 2009 г. журнала «Высшее образование в России».

го образования также не в последнюю очередь тревожит как российских представителей академического сообщества, так и их многих европейских коллег.

Вообще говоря, логика движения Болонского процесса такова: от преимущественно структурных преобразований к содержательному их наполнению, согласованию европейских подходов, инструментов, стандартов, принципов, механизмов. Приоритет структурных аспектов – это вчерашний день Болонского процесса на стадии его зачинания.

Мы хотели бы в предстоящих заметках коснуться его противоречивости, сильных и слабых сторон, его возможностей, угроз и рисков, охарактеризовать его правовой характер и политическую легитимность, меру добровольной обязательности вырабатываемых в его рамках коммюнике, нормативно-методических документов и рекомендаций. Нам известны довольно многочисленные примеры как негативного (пессимистического), так и позитивного (оптимистического) отношения к Болонскому процессу и за рубежом, и у нас в России. Иначе и быть не может. Болонские реформы далеко не всегда вписываются в национальную самобытность нашей высшей школы. В предлагаемом цикле статей мы не считаем возможным обращаться к читателям в полемическом ключе, что, однако, не освобождает нас от необходимости высказать по ряду острых вопросов свою личную точку зрения (которая, разумеется, никоим образом не выражает мнения редакции уважаемого издания). Проблемно-тематическая направленность трех статей нам видится следующим образом.

Статья вторая: Многоплановый и системный характер Болонского процесса.

Статья третья: Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ.

Статья четвертая: Болонские преобразования: возможности, риски, вызовы.

Документально-содержательная сторона заявленных автором намерений с доста-

точной полнотой представлена в материалах десятилетнего мониторингового исследования Болонского процесса, о котором мы ранее информировали читателей журнала и результаты которого размещены на сайте www.rc.edu.ru в свободном доступе. Что правда, то правда. О Болонском процессе сплошь и рядом пишут в проекции субъективно-оценочного взгляда. Полагаем, что в юбилейный год оправданной является попытка рассказать о нем, образно говоря, «его же устами».

Болонский процесс, бесспорно, не нуждается в нашей реабилитации, но заслуживает, как и каждое значительное и долговременное явление международного плана, по крайней мере, объективного освещения своих целей, задач и ценностей. Вот почему мы избрали по преимуществу не язык оценок, а язык описания (хотя отдаем себе отчет в том, что и заявленная позиция столь же субъективно-ценностная, сколь и любая другая).

Целостный и системный характер Болонского процесса

Болонский процесс представляет собой динамичную систему и целостность. Это означает, что его следует рассматривать в концептуально-методологическом и инструментальном аспектах как процесс, во-первых, отнюдь не сводимый (как это порой представлялось в начале пути) к структурной реформе уровней (ступеней, степеней, циклов) высшего образования, и, во-вторых, как процесс, ориентированный на формирование нового образа высшей школы, вбирающего в себя образовательные и научные традиции классического европейского университета и открытого запросам сегодняшнего и завтрашнего дня.

По своей сущности и философии Болонский процесс – это семь «**Не**».

- **Не** сводим к формальным структурным преобразованиям.
- **Не** может быть средством стандартизации и унификации национальных образовательных систем, не посягает на их

достоинства и самобытный характер, но направлен на их сближение на основе принципа многообразия.

- **Не** является порождением диктата экономики, неолиберальных упований на регулируемую силу рынка, но и не отрицает необходимости разумных маркетинговых стратегий в высшем образовании.

- **Не** представляет собой форму экспансии англосаксонской (американской) модели высшей школы, но принимает широко распространенную в мире систему додипломного и последипломного высшего образования.

- **Не** отвергает классических целей и миссии высшего образования, его приверженности культурному наследию, этическим началам и гуманистическим устремлениям.

- **Не** сопровождается неизбежным снижением качества высшего образования, но, напротив, выдвигает его высокие стандарты в центр всех реформ.

- **Не** выступает проявлением и формой глобализма, но становится ответом на его вызовы и сам формирует стратегии международного сотрудничества, т.е. является ключевым элементом Европейского пространства высшего образования.

Огорчает, когда в Болонском процессе усматривают то ли механизм «академической капитализации» (это выбор лидеров отдельных государств, а не императив Болонского процесса), то ли фактор коммерциализации высшего образования (тенденция, возникшая задолго до Болонского процесса), то ли способ расщепления общемирового пространства высшего образования на его элитный тонкий слой и выживающий в условиях конкуренции сегмент «прочих вузов» (механизм «продвижения вперед спирали либерализации», как заметил Андреас Келлер).

Как важно на данном этапе болонских реформ в России, здесь и сейчас, с пристойной мерой деликатности и корректности в общении с академическим сообществом, побудить его употребить свой недюжин-

ный потенциал, чтобы в «в свободном покрое костюма» Болонского процесса можно было найти его национальную «подгонку» для стратегических интересов общества и высшей школы» [2]. Тем более что Болонский процесс никогда и не замышлялся как «узкоколейка» для европеизированных национальных систем высшего образования. И, кажется, нам стоило бы прислушаться к высказыванию А. Келлера, что «интерпретация... Болонской декларации будет иметь, как минимум, столь же большое значение для дальнейшего развития Болонского процесса, как и сама четко соблюдаемая Декларация. Решающим может стать вопрос о том, кто возьмет верх в интерпретации Болонского процесса. В случае если... в качестве основных целей Болонской декларации называют... квалификацию, ориентированную на рынок... то это является проявлением ограниченного, прежде всего, экономически детерминированного, понимания Болонского процесса [3, с. 203].

Целостность предполагает, что цели достигаются, а задачи решаются только в случае *единопакетной* их реализации и при тесной взаимосвязи. Следовательно, нельзя проводить болонские реформы выборочно, скажем, переходить на уровневую архитектуру высшего образования без одновременного введения ECTS (системы зачетных единиц, совместимой с ней). Параллельно требуется принятие компетентностного подхода к проектированию стандартов, образовательных программ, освоение методик написания (формулирования) результатов образования на языке компетенций с учетом лучшей отечественной и международной практики, внедрение студентоцентрированной направленности образовательного процесса, развитие адекватного оценочного инструментария. Присовокупить к сказанному следует необходимость улучшения процедур академического признания, роста горизонтальной и вертикальной мобильности студентов и преподавателей, формирования диверсифицирован-

ных источников финансирования. И еще многое другое. *Словом, болонские реформы – это самый сложный общественный проект со многими действующими лицами, что делает его еще более трудноосуществимым.* Именно в этом смысле С. Райхерт и К. Таух говорят о нем как о чрезвычайно сложной социально-культурной трансформации, порождающей цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах [4, с. 74].

Системность указывает на то, что, скажем, реформирование преподавания должно сопровождаться значительным улучшением поддержки студентов, их сопровождения, развитием институциональной инфраструктуры и, разумеется, увеличением финансовых затрат (*болонские реформы отнюдь не являются незатратным проектом!*). Системный характер также подразумевает, что внедрение уровневой структуры невозможно без создания новых типов образовательных программ, наращивания у них исследовательского компонента, придания им высокой чувствительности к общественным, в том числе и стратегическим, рыночным запросам. И так, системная интеграция болонских преобразований актуализирует их административные, финансовые и другие ресурсные аспекты (см. Trends III: [5, с. 212–213]).

Мы убеждены, что такое целостно-системное понимание болонских реформ не относится к разряду максималистских притязаний. Оно – отражение их сложной диалектики.

Что порождает сложность болонских реформ?

Безусловно, это причины системного характера. В подготовленном еще в 1999 г. Конференцией Союза европейских университетов и Ассоциацией ректоров Евросоюза документе Болонская декларация рассматривается как поворотный пункт в развитии высшего образования в Европе, как «поиск общеевропейского ответа на общеевропейские вопросы. Процесс порожден

пониманием того факта... что европейские системы высшего образования сталкиваются с общими внутренними и внешними причинами, связанными с разносторонним развитием высшего образования, возможностью трудоустройства выпускников, недостатком навыков в ключевых областях, экспансией частного и транснационального образования» [1, с. 150].

И это – не исчерпывающий перечень причин. Высшее образование оказалось в совершенно новой ситуации: глобализация; коммерциализация; ведущая к росту образовательных возможностей диверсификация поставщиков (провайдеров) и потребителей «образовательных услуг» (автор никогда не подменяет эту квазиэкономическую категорию подлинными миссиями и ценностями образования); распространение коммуникационных и дистанционных технологий; нарастание стохастичности, неопределенности и динамизма экономического и общественного развития; ускоренное формирование экономики знания; превращение социально-экономической сферы в фактор активного воздействия на образовательные системы («способность отвечать потребностям окружающего общества является третьим столпом высшего образования» – Trends II); переход высшего образования в массовое и всеобщее; возрастание значимости стандартов качества и появление соответствующих международных академических и профессиональных норм (посредством создания предметных эталонов, международных соглашений, профессиональной сертификации и аккредитации, профессиональных и академических союзов и ассоциаций). Добавьте к этому возрастание роли рыночных тенденций, появление новых областей и сфер занятости, ускорение темпов устаревания профессиональных прикладных знаний, обозначившую сложность прогнозирования будущих квалификационных требований.

Х. Шэпер описывает дифференциацию компетенций современного выпускника вуза, обусловленную фундаментальными

изменениями в экономике и обществе: развитие сферы услуг требует социальных компетенций, способностей решать ситуационные проблемы и рефлексии; глобализация запрашивает межкультурные компетенции, гибкость, знание иностранных языков; становление плоских иерархий и усиление роли самоконтроля предъявляют повышенный спрос на такие компетенции, как способность к кооперации и самоорганизации; межфункциональное разделение труда предполагает компетенции, выходящие за рамки специальности, а также междисциплинарные и международные компетенции [6].

Разумеется, подобное перенасыщение внутренней и внешней среды высшей школы не могло не побудить ее к парадигмальным сдвигам. И в России было принято единственно верное решение: присоединиться к Болонской декларации. Было бы, по меньшей мере, странным и даже противоестественным, если бы «внешнее измерение» Болонского процесса достигло Австралии, Новой Зеландии, некоторых африканских стран, Канады, Латинской Америки, США [7–12], и только российская высшая школа в гордом одиночестве самодостаточно пестовала бы свою уникальность, не желая «оглянуться окрест себя». Кто же из числа знающих всемирную высшую школу будет оспаривать, что фундаментальные традиции нашего высшего образования – одно из общечеловеческих достояний?! Но не искать же доводов в защиту этого мнения, как это порой приходится слышать, в факте утечки мозгов нашей элиты в разные страны! (Кстати сказать, экспертиза, например, английских инженерных услуг ежегодно приносит казне более двух миллиардов фунтов – больше, чем любая другая деятельность вне финансового сектора; очевидно, можно свидетельствовать о высоком международном престиже инженерного образования Великобритании и без массового оттока ее высококлассных специалистов).

Следует только желать, чтобы болон-

ские реформы в России проводились не в усеченном виде, по «разумению» одних, по «выбору» других и по «предпочтениям» третьих, без учета богатого международного опыта, чтобы мы избежали упрощенческих решений, при которых вузы будут создавать лишь видимость болонских перемен. Болонский процесс призван стать пусковым механизмом таких преобразований, которые послужили бы тому, чтобы завтра качество нашего высшего образования не стало хуже, чем у других, а Россия позиционировала себя конкурентоспособным игроком на мировом образовательном рынке.

«Пришедшие слишком поздно будут наказаны жизнью» – из этого утверждения в наше стремительное время вряд ли будут исключения. Нельзя допустить, чтобы высшее образование в России стало «островом несопоставимости» в мире.

Многоплановый характер Болонского процесса в повестках дня, документах и цитатах

Оценивая накануне Бергенской конференции Болонский процесс как наиболее важную и широкомасштабную реформу высшего образования, доктор Пер Нюберг говорил о так называемых десяти линиях действия Болонского процесса. Они складывались постепенно в период с 1999 по 2003 гг. (еще одно доказательство того, что Болонский процесс представляет собой динамичную систему), но наполнялись конкретным содержанием последовательно и параллельно в течение всего прошедшего десятилетия [3, с. 53–60].

Системный, целостный и динамичный характер Болонского процесса наиболее полно воплощается: *в коммюнике*, принимаемых министрами, ответственными за высшее образование, на своих конференциях (в 2001, 2005, 2007, 2009 гг.; с 2003 г. их подписывает и министр Российской Федерации); в материалах и рекомендациях *международных болонских семинаров, конференций и форумов*², выполняющих

роль «интеллектуальной энергетики» Болонского процесса; в *основных линиях действия*, сформулированных на Болонской, Пражской и Берлинской официальных конференциях; в *аналитических докладах Trends I-V*³, подготавливаемых видными экспертами по поручению Европейской ассоциации университетов (EUA) в канун очередных встреч министров образования; в направленности и результатах сопровождающих Болонский процесс *исследовательских проектах* (один из них – многофазный проект TUNING [13], посвященный выработке некоторых опорных точек для придания европейской системе высшего образования определенной степени общности по отношению к некоторым общепризнанным ориентирам в ряде предметных областей)⁴; *рекомендуемом болонском инструментарии* для достижения прозрачности, сравнимости и сопоставимости систем образования, а также в *согласованных стандартах, принципах, механизмах, алгоритмах, критериях и процедурах*, зафиксированных в соответствующих нормативно-методических документах. Важнейшие из них:

- *«Руководство пользователя ECTS»*⁵ (в новой редакции 2009 г.);
- *Diploma Supplement*⁶ (в версии 2007 г.);
- *Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESG)*⁷;
- *Всеобъемлющая структура квалификаций* для Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA)⁸, основанная на Дублинских дескрипторах (DD)⁹;
- *Европейская структура квалификаций* для образования в течение жизни

(EQF–LLL)¹⁰, инициированная Европарламентом и Европейской комиссией;

- *«Шаги разработки национальных структур квалификаций»*¹¹;
- *«Рекомендации странам по проведению процесса верификации – критерии и процедуры для подтверждения совместимости структур»*¹²;
- *«Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций»*¹³;
- *«Европейский реестр агентств по обеспечению качества»* (EQAR)¹⁴;
- *Зальцбургские принципы* разработки докторских программ для Европейского общества знания;
- *«Хартия европейских университетов для образования в течение жизни»*.

Названные выше источники – далеко не полный перечень системообразующих материалов, отражающих философию и сущность, динамичный, проблемный и противоречивый характер Болонского процесса. Надо еще упомянуть следующие: *заявления и директивные документы* Европейской ассоциации университетов; *доклады* Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG)*; *декларации Европейского союза студентов* (ESIB – ныне ESU) – Гетеборгскую, Люксембургскую, Пражскую, а также *доклады ESU* «Болонья глазами студентов»; *консолидированное мнение* Европейской ассоциации учебных заведений высшего образования (EURASHE); *заявленные позиции* панъевропейской структуры «Образовательный интернационал» (EI); *фундаментальные методологические составляющие* обеспечения качества, вы-

* В последнем из них «Bologna Process Stocktaking Report 2009» [14] Россия представлена предельно низкими и средними оценками международных экспертов в том, что касается состояния реализации первого и второго циклов (уровней) высшего образования (оценка 1), внедрения национальных структур квалификаций (оценка 1), уровня международного участия в обеспечении качества высшего образования (оценка 3), меры участия студентов в обеспечении качества (оценка 3), признания предшествующего обучения (оценка 2), состояния внедрения ECTS и Diploma Supplement (оценка 3). Среди возникающих проблем в Report выделены такие, как нежелание рынка труда признавать степень бакалавра, недостаточная гибкость и адаптивность учебных программ в связи с жестким регулированием, дисбаланс между структурой выпускаемого контингента и потребностями национальной экономики).

работанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества высшего образования (ENQA); *материалы Европейской комиссии* в части ее вклада в формирование пространства высшего образования; *рекомендации* Европейской (ENIC) и национальных (NARIC) сетей признания; *предложения* Европейского союза конфедерации промышленников и предпринимателей (UNICE) как членов группы по контролю за ходом реализации Болонской декларации с совещательным голосом и др.

Наверное, нам нужно извиниться перед читателем за столь утомительную часть текста. Мы только намеревались доказательно обосновать наше суждение, что сегодня сложился целый пласт, если можно так выразиться, «болонских компетенций» (концептуального, нормативно-правового, методологического и педагогического толка), освоение которого соответствующим кругом ответственных лиц и критической массой руководства вузов, профессорско-преподавательского состава, студенчества и работодателей является непереносимым условием профессионально состоятельного (стало быть, целостного и системного) проведения болонских преобразований. Здесь уместно привести весьма остроумное замечание одного из экспертов, что Болонский процесс без вузов все равно что «Гамлет» без принца. Мы просим принять к сведению, что в большинстве своем русскоязычные переводы упомянутых выше источников в период с 1999 по 2007 гг. появлялись практически в реальном времени в указанных в библиографии изданиях и размещены в свободном доступе на сайте (www.rc.edu.ru). Относительно материалов, составивших содержание Болонского процесса на этапе май 2007 г. – апрель 2009 г., заметим, что их переводы на русский язык представлены в серии из четырех книг, находящихся в издательстве (*см. первую статью*. – 2009. № 7).

Концептуально-методологическую полифонию и методическую оснащенность Болонского процесса нужно дополнить

следующими категориями, направлениями и идеями:

- *формирование многообразных моделей, принципиально новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры*¹⁵ с различными типами и профилями (при этом бакалавр представляет собой «степень с самостоятельной сущностью» [15, с. 93] и является «правомерной степенью в своем собственном праве» [5, с. 108]). «Степени магистра серьезно различаются по профилям и целям: дальнейшая специализация; приобретение разносторонних знаний посредством образования в различных или взаимодополняющих областях; профессиональная подготовка; европейские курсы, предлагаемые консорциумом институтов высшего образования или предназначенные для иностранных студентов; подготовка к докторантуре» [1, с. 230];

- *студентоцентрированная ориентация образовательного процесса* взамен традиционной ориентации на преподавателя [15];

- *результатоцентрированность образовательных программ*, выраженная в категориях «результаты образования» и «компетенции», где компетенции формулируются в терминах результатов образования и рассматриваются как их дескрипторы (уровни компетенций выражаются в терминах результатов обучения) [3];

- *практические руководства и опыт написания (формулирования) и моделирования* результатов обучения и компетенций (С. Адам, Д. Кеннеди, Э. Хайланд, Н. Райан и др.) (подготовлено к печати);

- *выработка общего понимания результатов обучения и ECTS* и измерения результатов обучения [3];

- *вопросы академического и профессионального признания* степени и учебных кредитных единиц в ECTS, признания предшествующего образования, а также признания между Европой и другими регионами мира [4];

- *трудоустраиваемость выпускников вузов*, означающая, по мнению

Ф. Бильтгена, актуализацию образовательных программ для рынков труда и «выражающая собой концентрированное качество выпускника новой формации» [16] без снижения академических стандартов. Ф. Бильтген говорит здесь о том, что трудоустроиваемость нельзя рассматривать как подготовку к конкретной работе с соответствующим социальным статусом. «Трудоустроиваемость – это не производство выпускников по заказам работодателей, а ответственность институтов высшего образования за своих выпускников и новый спектр возможностей, которые бакалаврские степени, если они правильно организованы, могут открыть перед студентами (и фактически перед работодателями)» [5, с. 103–104];

- *трансформация докторского уровня* высшего образования и появление нового типа докторских программ [4];

- *разработка методологического инструментария* для оценки и аккредитации качества высшего образования [4];

- *введение международных совместимых степеней* и двойных дипломов [5];

- *финансирование высшего образования* как государственная ответственность, при которой поддержка студентов представляет собой ключевую проблему, тесно связанную с ответственностью государства за расширение доступности высшего образования [5];

- *актуализация этических ценностей и нравственной направленности* высшего образования, когда «процветание европейского университета будет зависеть от его способности обеспечить серьезное нравственное начало в своих образовательных программах и научных исследованиях» [15, с. 31];

- *рассмотрение электронного обучения и дистанционного образования* в качестве неотъемлемой части систематической образовательной деятельности, дополняющей традиционное высшее образование (придание высшему образованию открытого и гибкого характера; признание роли

«виртуальной мобильности» при разработке схем международной мобильности; распространение на электронное обучение таких «болонских инструментов», как ECTS и Diploma Supplement) [3, с. 183–184];

- *развитие стратегии увеличения привлекательности европейского высшего образования*, имеющей целью «...обустройство разнообразных, качественных, эффективных и хорошо работающих университетов» [15, с. 33];

- *создание нового поколения стратегических документов и законов* в сфере высшего образования, которые нельзя рассматривать в отрыве от конкретных национальных условий (использование общих рамочных законов является наиболее адекватным, так как подробное регулирование не только приводит к негибкости, но и противоречит тенденции дерегулирования высшей школы и предоставления большей автономии как высшему образованию в целом, так и конкретным вузам) [4, с. 15–22];

- *исследование социальных аспектов и социального измерения высшего образования*, при котором акцентируется внимание на его социальных характеристиках и обеспечиваются равные возможности для получения качественного образования («Речь идет об улучшении образовательной среды, устранении всех препятствий к обучению и созданию необходимых экономических условий, которые позволили бы студентам воспользоваться возможностями обучения на всех уровнях» (Левенское коммюнике, апрель 2009 г. См.: Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 158).

Целостный и системный характер Болонского процесса, его собственный смысл вызвал появление новых терминов, актуализацию прежних понятий. За десятилетие сложился глоссарий Болонского процесса. Однако до сих пор наблюдающееся отсутствие единства в толковании многих терминов представляет весьма серьезную проблему, решения которой настоятельно требует развитие болонских преобразований. Коллектив научных сотрудников Исследо-

вательского центра проблем качества подготовки специалистов разработал глоссарий на основе анализа терминологического аппарата, используемого в основных документах Болонского процесса, с отображением эволюции каждого термина [17].

На болонском семинаре «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS» (19–20 июня 2008 г.) со всей определенностью говорилось, что «необходимость сделать ясной синергию различных линий действия Болонского процесса – это не перечень отдельных, дополнительных, не связанных друг с другом мер, а согласованная основа для позитивных перемен, которые принесут пользу учащимся, учебным заведениям и обществу в целом» [6].

Вместо заключения

Реформам образования, тем более подобным Болонскому процессу, нужно время. Иные эксперты называют оптимальный срок до двух десятков лет. Названный в 1999 г. Болонской декларацией десятилетний период оказался явно недостаточным. Заявленного Европейского пространства высшего образования построить к 2010 г. не удалось (это обстоятельство не умаляет значения проделанной гигантской работы, имеющей далеко не только европейское значение). Романтизм, амбиции и максимализм – плохие союзники для конструктивных и корректных преобразований, равно как и упование на административный ресурс. Наступает десятилетие (2010–2020) большей реалистичности и глубины болонских реформ при сохранении их стратегических целей и задач, своеобразный этап «реформирования реформ». Но примеры мягкого и эволюционного пути, отмеченного системностью, а также адекватным финансированием и управлением, можно встретить в Европе в достаточном количестве.

Пример первый (европейский опыт). Системный характер введения бакалаврской степени обеспечивается, если:

1) оно не «перетасовывает» традици-

онных одноуровневых программ, а обусловлено разработкой принципиально новых;

2) сами бакалаврские программы гарантируют приобретение ключевых компетенций;

3) при всем своем многообразии (моделей, типов, профилей) они открывают своим обладателям *реальные* возможности на рынке труда;

4) образовательные программы бакалавриата реализуются в вузах различных типов и видов;

5) малый отсев и низкий процент «образовательных неудач» считаются важнейшими показателями деятельности вузов;

6) все виды первых степеней дают право на поступление в магистратуру (но не все соискатели принимаются автоматически);

7) после завершения бакалавриата серьезно поощряется продолжение образования в магистратуре во взаимодополняющей, а не идентичной предметной области;

8) бакалаврские программы получают формальную аккредитацию, особенно в условиях сосуществования новой и традиционной структур высшего образования;

9) государство стимулирует работодателей к приему выпускников с бакалаврской квалификацией [1, с. 65–66].

Пример второй (опыт Швейцарии). Небольшое число университетов оценили первоначальные затраты на капиталовложения в Болонский процесс (связанные в основном с реформированием учебных программ) в 34 млн. евро (по сегодняшнему курсу рубля в РФ свыше 13,6 млрд. рублей). Болонские затраты составят 136 млн. евро (свыше 55 млрд. рублей) при дополнительном финансировании болонских реформ в каждом университете в объеме 13,5 млн. евро (680 млн. рублей ежегодно). «Не вызывает сомнений, – пишут авторы доклада Trends III, – что необходимо искать дальнейшее взаимопонимание между теми, кто вкладывает средства, и финансируемыми вузами в том, что касается финансовых проблем... болонских реформ» [5, с. 55].

Пример третий (опыт Фландрии). В начале болонских преобразований (2000 г.) был предложен новый закон, направленный на реструктуризацию университетских программ. Законом предусматривались новые бакалаврские программы только к 2004/2005 учебному году, магистерские – к 2007/2008 (к завершению обучения «первыми бакалаврами»), и только с 2010/2011 учебного года двухуровневая система должна заменить существующую [5, с. 299].

Эти и подобные примеры реализации болонских реформ (в современной европейской практике их немало) следует держать в памяти и нам. Учет опыта других стран поможет нам обрести свой собственный, выстроенный в соответствии с национальными традициями и потребностями, но не в отрыве от тенденций европейского и мирового развития.

И последняя цитата, взятая, как и эпиграф, из Пражской декларации Европейского союза студентов: «Министры должны обеспечить осведомленность о Болонском процессе и отчет о его ходе перед широкой публикой, вынося его обсуждение на все уровни общества, вовлекая как можно больше заинтересованных сторон и поощряя национальных партнеров к реформам, согласованным на европейском уровне» [18].

Примечания

¹ Нам довелось выразить свое отношение к подобной точке зрения еще в 2002 г. в первой нашей книге, посвященной начальной фазе Болонского процесса (см.: *Байдено В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2002. 128 с.)

К. Инге и Г. Хауэ в докладе Trends I высказались по поводу несостоятельности такого мнения еще в 1999 г. Они писали: «Разделение додипломного (первый цикл. – В.Б.) и (после)дипломного (второй цикл. – В.Б.) уровней широко распространено во всем мире... Попытки скопировать в

Европе американскую (или любую другую) систему в отрыве от образовательной и более широкой социальной инфраструктуры будут обречены на провал» [1, с. 46–49].

² Болонские семинары, конференции и форумы организуются и проводятся регулярно согласно планам Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG), разрабатываемым по приоритетным направлениям, определяемым в коммюнике министров, ответственных за высшее образование. Только за период с июня 2007 г. по апрель 2009 г. состоялось более двадцати подобных мероприятий в Амстердаме, Берлине, Брюсселе, Бордо, Будапеште, Генте, Лондоне, Люксембурге, Москве, Порту, Риме, Страсбурге, Тбилиси, Хельсинки, Челябинске, Эдинбурге.

³ Доклады Тенденции I-V (Report Trends I-V) подготавливаются признанными международными экспертами (Х. Гай, К. Инге, Д. Крозье, А. Персер, С. Райхерт, К. Таух, Х. Шмидт) на основе согласованной методологии с корректным использованием инструментария социологических исследований. В докладах анализируются тенденции реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса с позиций системного анализа. Trends I-V могут служить образцом компаративистского исследования систем высшего образования.

⁴ Основным средством коммуникации по проекту TUNING является его интерактивный веб-сайт (<http://tuning.unidesto.org/tuningen>).

⁵ Первая редакция «Руководства пользователя ECTS» появилась в 2005 г. [3]. Следует заметить, что ECTS – доболонский инструмент прозрачности и мобильности, выработанный в рамках европейского проекта ERASMUS. Система кредитных единиц развивалась от системы переноса к системе переноса и *накопления* кредитных единиц, основанной на учебной нагрузке и результатах обучения. Руководство пользователя ECTS в версии 9 февраля 2009 г. описывает основные свойства ECTS, взаимосвязь ECTS, уровней высшего образования и уровней высшей школы, руководящие принципы реализации ECTS в вузах, примеры лучшей практики использования ECTS и обеспечения качества высшего образования, основные

документы ECTS. В «Руководстве пользователя ECTS» даются необходимые разъяснения относительно международной шкалы оценивания студентов и ее соотношения с национальными шкалами оценок, а также прилагается соответствующий глоссарий основных терминов.

⁶ Diploma Supplement (DS) – Приложение к диплому. В редакции, разработанной Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/ CEPES, было рекомендовано к широкому использованию Лиссабонской конвенцией о признании, подписанной в 1997 г. и позже ратифицированной Российской Федерацией [1]. Пересмотренная версия DS (июнь 2007 г.) содержит пояснительные замечания по его заполнению. Diploma Supplement вошло частью в *законодательство многих стран*. В Берлинском коммюнике министров, ответственных за высшее образование (подписанном и российским министром), поставлена цель, чтобы начиная с 2005 г. каждый студент автоматически и бесплатно получал Приложение к диплому (DS), выполненное на одном из наиболее распространенных европейских языков.

⁷ Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESG) в Европейском пространстве высшего образования одобрены на Бергенской конференции министров, ответственных за высшее образование (2005 г.). ESG изложены в трех частях, охватывающих:

- принципы организации внутренней оценки обеспечения качества высшего образования;

- принципы организации внешней оценки обеспечения качества высшего образования;

- принципы организации работы агентств по внешней оценке качества высшего образования.

⁸ Всеобъемлющая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования (QFЕHEА) принята на той же конференции с обязательством министров создать к 2010 г. национальные структуры квалификаций, совместимые с QFЕHEА, основанной на Дублинских дескрипторах.

⁹ Дублинские дескрипторы (DD) представляют собой универсальные рамочные мета-

признаки каждого цикла (уровня) квалификаций на базе результатов обучения и компетенций: сокращенного цикла в рамках первого цикла; квалификаций первого цикла, квалификаций второго цикла и квалификаций третьего цикла. DD базируются на пяти метаэлементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; способность выносить суждения; коммуникативные компетенции; способность к самообразованию. Прибегая к этим элементам и структурируя их, DD привязываются по родовому признаку к соответствующей квалификационной степени.

¹⁰ Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF–LLL) инициирована Европейским парламентом и Советом (одобрена 23 апреля 2008 г.) Она охватывает общее, профессиональное (в европейской интерпретации VET) и высшее образование (Higher Education). EQF–LLL совместима с QFЕHEА, хотя обе структуры отличаются с точки зрения охвата и методологии, а также географических параметров (EQF–LLL разрабатывалась прежде всего для 27 стран Евросоюза, в то время как QFЕHEА распространяется на 46 государств-участников Болонского процесса).

К сожалению, приходится констатировать слабую осведомленность нашей академической общественности в части характера и сущности основополагающих документов, регламентирующих разработку, самосертификацию, критерии и процедуры привязки национальных структур квалификаций к европейским структурам. Между тем QFЕHEА выступает одним из важнейших инструментов совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования в европейском (и не только) регионе.

¹¹ «Шаги разработки национальных структур квалификации» представлены и одобрены на Лондонской конференции министров, ответственных за высшее образование (2007 г.).

¹² «Рекомендации странам по проведению процесса верификации: критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур...». Одобрены на Лондонской конференции министров.

Завершение процесса самосертификации должно быть отмечено в DS путем указания связи национальной структуры квалификаций и QFЕHEА.

¹³ «Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций» (приложение к письму Европарламента и Совета от 06.11.08 №14499).

¹⁴ Европейский реестр агентств по обеспечению качества (EQAR) представляет ясную и надежную информацию об агентствах (QAA), действующих в Европе. EQAR – перечень агентств, деятельность которых значительно согласуется с ESG. Он размещен на веб-сайте www.egar.eu.

(Переводы на русский язык всех официальных документов, указанных в пп.5–14, и соответствующие комментарии научного редактора находятся в печати).

¹⁵ В России, как и во многих странах континентальной Европы, степень магистра не является чем-то, что не имеет глубоких исторических корней. Первыми российскими магистрами (выпуск академического университета Санкт-Петербурга в 1753 г.) стали Барсов, Константинов, Поповский, Яремский. Уже в 1819 г. было утверждено «Положение о производстве в ученые степени», согласно которому устанавливалась трехуровневая структура степеней: действительный студент, магистр, доктор. Написание и защита диссертации на степень магистра были обязательными. В 1794 г. в Московском университете впервые в России присвоена степень доктора медицины уроженцу Украины Фоме Барсук-Моисееву. Историки свидетельствуют, что требования к степени магистра в российских университетах были значительно выше, чем требования к степени доктора философии в американских «университетах» (См.: Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / Под ред. В.Г. Кинелева. М.: НИИВО, 1995. С. 127).

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.
2. См.: Высшее образование в Европе. 2005. Т. XXX. №1. URL: <http://www.cepes.ru/>. Русское издание подготовлено Издательско-книготорговым домом «Логос» (www.logosbook.ru).
3. См.: Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 379 с.
4. См.: Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 174 с.
5. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2004. 416 с.
6. *Shaepfer H.D.* Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und ihre Bedeutung für die berufliche Tätigkeit von Hochschulabsolventinnen und absolventen. Fachhochschule St. Gallen, 3 Oktober 2007.
7. AUCC Background Document «The Bologna Process: Implications for Canadian Universities», April 2008. URL: http://www.aucc.ca/-pdf/english/statements/2008/bologna_process_06_20_e.pdf
8. AUCC Statement Canadian Universities and the Bologna Process June 2008. URL: http://cocrates.aucc.ca/-pdf/english/statements/2008/bologna_process_06_20_e.pdf
9. *Cumbre V.* UE – ALC. Declaration de Lima. URL: www.oei.es/noticias
10. Bologna Seminar on «Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ESTS». Porto, Portugal, 19–20 June 2008. Final Report and Recommendations.
11. *Egron-Polak E.* The Bologna Process – reflections from the international HEI perspective.
12. *Armstrong L.* The Bologna Process – A Significant Step in the Modularization of Higher Education. World Education News and Reviews. URL: <http://www.wes.org/ewenr/PF/09apr/pfeature.htm>
13. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2006. 211 с.

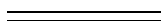
1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.

14. Bologna Process Stocktaking Report 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/Stocktaking_report_2009_Final.pdf
15. Болонский процесс: на пути к Лондону/ Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2007. 264 с.
16. Official Bologna Seminar «Employability the Employers' Perspective and its Implications». Luxemburg, 6–7 Nov. 2008.
17. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, О.А. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. В.И. Байденко и Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 142 с. URL: www.rc.edu.ru
18. Prague Students Declaration the 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process.

BAIDENKO V. MULTIDIMENSIONAL AND SYSTEMIC NATURE OF BOLOGNA PROCESS

The proposed article is the second in a series of articles dedicated to the Bologna process tenth anniversary. The article discloses a multidimensional, holistic, systemic and dynamic nature of the Bologna process and presents in a very concise and descriptive form a panorama of its conceptual and methodological attitudes as well as normative and procedural documents.

Keywords: conceptual and methodological integrity and systemic complexity, dynamic system, problem-oriented trend, action lines, external dimension, standards and guidelines for quality assurance, regulatory aspects, academic values, labor market, qualification frameworks.



В. ЯНИКОВА, доктор философии (Ph.D.)
 Университет им. Масарика (Брно)

Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии

Статья знакомит читателя с современной ситуацией в сфере высшего образования в Чешской Республике с позиции тенденций, сформулированных в Болонской декларации. При этом основное внимание уделено влиянию этих тенденций на университетское педагогическое образование, а именно на подготовку преподавателей немецкого языка как иностранного на педагогическом факультете Университета им. Масарика в Брно.

Ключевые слова: интернационализация высшего педагогического образования в Чехии, внедрение системы сопоставимых степеней, университетское партнёрство, подготовка преподавателей немецкого языка как иностранного.

Бесспорно, поиск «оптима» высшего образования уже на протяжении столетий является одной из тем для жарких дискуссий специалистов. В последние десятилетия благодаря изменению политических, экономических и социальных условий в странах Европы эти дискуссии во все большей степени приобретают международный характер. В конце 90-х годов прошлого столетия они привели к появлению инициати-

вы, требующей обеспечения сопоставимости высшего образования в Европе, а также гармонизации существующих систем высшего образования европейских стран. В результате появился документ под названием «Болонская декларация», в котором в основном конкретизируются и дополняются указанные выше намерения. Основными целями, сформулированными в рамках Болонского процесса, являются: обще-