

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

*Л. ГРЕБНЕВ, профессор
Московский государственный
индустриальный университет*

Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса

В мае 2007 г. прошла очередная, пятая встреча министров Европы, отвечающих за высшее образование в рамках Болонского процесса. Как и в предыдущих случаях (Прага – 2001, Берлин – 2003, Берген – 2005), по ее итогам принят документ¹, ориентирующий всех участников на очередные два года, а если быть точным, – до 2010 года, заданного в Болонской декларации как предельный срок формирования Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

Уже само название этого коммюнике – «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» – возвращает к основным целям Болонского процесса в целом, а его содержание позволяет еще раз подумать о целях участия в этом процессе российской высшей школы.

В пункте 1.3 документа, на мой взгляд, сформулирована его суть, а именно: в качестве главных *целей* создания ЕПВО названы мобильность, увеличение занятости и улучшение привлекательности и *конкурентоспособности* Европы, а в качестве *средств*, способствующих их достижению, – институциональная автономия, академическая свобода, равные возможности и демократические принципы, основанные на богатом и разнообразном *культурном наследии* Европы (см. Приложение).

Коротко говоря: экономика – цель, культура – средство. Если вдуматься, такое соотношение противоречит здравому смыслу, который, вроде бы, подсказывает прямо противоположную диспозицию: человек, его культура – цель, а экономика – средство поддержания жизни и повышения

ее качества². Однако современная общемировая ситуация – «глобализованный мир» – диктует свои приоритеты. Приоритеты эти – экономические просто потому, что сама глобализация в настоящее время имеет и в обозримом будущем будет иметь преимущественно экономический характер. Глобализации культуры, несмотря на продолжающиеся разговоры об общечеловеческих ценностях, пока не происходит³.

Конкурентоспособность – ключевое слово Болонского процесса именно потому, что глобальные вызовы Европе сейчас несут в основном экономический, а не военный характер. Ее основной конкурент – США – в настоящее время имеет значительное конкурентное преимущество как раз в сфере пространственной *мобильности* «человеческого фактора» и по историческим («страна мигрантов»), и по культурным причинам (WASP – белые англоязычные протестанты – пока доминируют и обеспечивают высокую степень однородности экономического пространства в рамках США), а сам этот фактор выходит на первый план по мере «сброса» экологически затратных производств «на Восток и Юг». Отсюда самое пристальное внимание к мобильности во всех ее формах – студентов, преподавателей, научных сотрудников и вузовских управленцев – на протяжении всего Болонского процесса. С этого же сюжета (п. 2.2) начинается и Лондонское коммюнике: «Мобильность сотрудников, студентов и выпускников является одним из основных элементов Болонского процесса, создающим возможности для личного роста, развития международного сотрудничества между людьми и учреждениями, по-

вышения качества высшего образования и научных исследований и наполнения европейского измерения содержанием» (см. Приложение).

В какой мере это актуально для России?

Как мне представляется, для нашей страны – в минимальной степени. Причина – как раз в принципиально иной реальной, а не предполагаемой (желаемой) роли России в глобальном экономическом пространстве по сравнению с Европой и США. Мы, конечно, ставим перед собой задачу перехода к «инновационному обществу», как это было заявлено и на саммите G8 в Санкт-Петербурге в 2006 г., однако, к сожалению, с последней четверти прошлого века наша экономика развивается по экстенсивному сырьевому пути – по существу, в качестве поставщика энергоресурсов в Европу в обмен «на все остальное». На ближайшие десятилетия речь идет прежде всего о расширении географии сбыта все тех же углеводородов («на Восток»). Иначе говоря, наша высшая школа, в отличие от европейской, *не имеет внятного массового заказа со стороны экономики.*

Подчеркиваю – экономики, а не общества в лице семей, оплачивающих обучение примерно половины всех студентов вузов. Экономика в лице работодателей предъявляет массовый спрос пока только на рабочих, самое большее – техников, что и было зафиксировано в 2001 г. в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»: «Необходимо обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе возрастает потребность народного хозяйства в высококвалифицированных работниках начального и среднего звеньев производства»⁴. Разговоры о переходе на принципиально иной тип функционирования – инновационный, хотя и ведутся на разных уровнях власти, пока не переходят в нечто большее, если не считать выделения довольно скромных средств на поддержку инновационных образовательных программ

вузов в рамках конкурсов, проводившихся Минобрнауки России в соответствии с национальным проектом «Образование» в 2006–2007 гг. Проект по нанотехнологиям, объявленный в послании Президента РФ весной 2007 г., пока еще рано оценивать с точки зрения его влияния на массовую высшую школу.

Добывающий сектор, конечно, имеет и наукоемкий аспект, связанный с качеством извлечения полезных ископаемых, сохранением окружающей среды, но даже общая численность занятых в нем относительно невелика, не говоря уже о специалистах с высшим образованием. К тому же добывающий сектор по своей природе «не мобилен», привязан к разрабатываемым месторождениям.

В целом же мобильность экономически активного населения в России, как показала перепись 2002 г., имеет явно выраженную направленность «на запад» – из мест расположения выявленных природных ресурсов (Север и Восток) в направлении к столице страны.

Таким образом, по одной из основных целей Болонского процесса – мобильности – российская высшая школа встречается совсем с иным вызовом, чем остальная Европа. Нам надо не столько повышать мобильность «в европейском измерении» (фактически с востока на запад, из России в Европу), сколько менять направление мобильности высококвалифицированных кадров, во-первых, на «внутри страны» и, во-вторых, на прямо противоположное географически.

Острота этого вызова усугубляется недавним принятием федерального закона о введении с 2009 г. Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Его основная декларированная цель – повышение доступности высшего образования независимо от географического места получения общего образования – в настоящее время «не сбалансирована по интересам», явно сформулированным в базовом ФЗ «Об образовании». Преамбула этого закона начинается слова-

ми: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...». Закон о ЕГЭ учитывает интересы только одного из трех названных субъектов – «человека», погружающегося в указанный процесс в качестве обучающегося.

Общество (например, в виде субъектов федерации, нуждающихся в пополнении региональных культурных элит и управленческих кадров) и государство (например, в виде отраслевых федеральных министерств и ведомств, начиная с образовательных, медицинских, военных) в 1990-е гг. лишились прежних, «бартерных», инструментов обеспечения своих интересов: планового распределения молодых специалистов, обязанных не менее трех лет отработать на первом месте, и отсутствия свободного выезда для работы за рубеж на протяжении всей последующей жизни. Бартер состоял в том, что государство не брало денег за возможность «получения»⁵ высшего образования, но в обмен на это использовало выпускников по своему усмотрению. «Бесплатность образования» была частью «социального пакета».

В результате исчезновения этих инструментов возник «эффект пылесоса»: столичные вузы перестали работать на страну, превратились в городские (московские, питерские...) по месту работы их выпускников. ЕГЭ только усугубляет эту неблагоприятную ситуацию. Однако принципиально новая бесплатность высшего образования, гарантированная Конституцией, не мешает возродить современный аналог «бартера» за пределами конкурсного приема на безусловно бесплатное получение высшего образования. Для этого достаточно снять ничего не гарантирующую на деле и, более того, не выполняющуюся по факту норму финансирования: 170 студентов на 10000 человек населения России⁶. Устоявшаяся трактовка этой нормы как реализации конституционной гарантии «бесплатности по конкурсу» высшего образования

блокирует реализацию законных интересов общества и государства в том, что касается основного результата функционирования высшей школы – подготовки профессиональных кадров высшей квалификации⁷.

Тема мобильности в Лондонском коммюнике завершается следующими словами: «Наши вузы должны взять на себя большую ответственность за мобильность сотрудников и студентов, которую необходимо сделать более сбалансированной между разными странами ЕПВО» (*Приложение, п. 2.3*). Вряд ли это положение можно в полной мере отнести к российским вузам.

Следующий за мобильностью сюжет Лондонского коммюнике – «Структура степеней» (*Degree structure*). Он затронут в пп. 2.4 и 2.15–2.17. Напомню, что в исходном документе – Болонской декларации – предполагалось наличие двух ступеней («циклов») высшего образования – *undergraduate* и *graduate*. Вторая из них должна была вести к получению степени магистра или степени Ph.D. В дальнейшем, особенно после Бергена (2005), эти две степени в рамках Болонского процесса стали пониматься не как альтернативные параллельные варианты, а как последовательные.

При этом, строго говоря, никто никого не заставляет «строиться» строго по «ранжиру»: вторая ступень исключительно после первой и на ее основе, третья – исключительно после второй и на ее основе⁸. В Великобритании, к слову, есть как программы, например подготовки химиков, ведущие после средней школы к получению степени (квалификации) магистра без промежуточного финиша в качестве бакалавра, так и программы, ведущие к получению степени Ph.D. на основе степени бакалавра, а не магистра (правда, в этом случае они, как правило, продолжают не менее четырех лет)⁹.

Постоянно повышающееся внимание в рамках Болонского процесса к третьей, «докторской», ступени отражает стремление повысить конкурентоспособность Европы по отношению к США за счет форми-

рования европейского исследовательского пространства. Эта инициатива, выдвинутая в Лиссабоне в 2000 г.¹⁰, охватывает только страны Евросоюза. Остальные страны-участницы Болонского процесса (скоро точнее будет говорить – все страны ЕВПО) в этой ситуации могут выступить скорее в качестве «доноров» – поставщиков кадров исследователей, а не полноправных участников «инновационной экономики». Это также следует иметь в виду при оценке п. 2.16 Лондонского коммюнике («Поэтому мы призываем наши вузы активизировать усилия по встраиванию докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей»).

Еще одно недоразумение, связанное с перспективами эволюции структуры степеней, касается нашей докторской степени. На нее, если внимательно читать документы, никто в Европе не посягает. Она, строго говоря, вообще не является ступенью именно образовательной, а отражает исследовательскую квалификацию. В нашей докторантуре никто не «учится», не сдает какие-либо экзамены или зачеты. И вообще, пребывание в статусе «докторанта» в режиме полной занятости (по старому говоря – «с отрывом от производства») совсем необязательно для выхода на защиту докторской диссертации. По сути дела, только особенности нашего весьма специфического бюджетирования, до сих пор сохраняющего непроходимые стены между «строками» расходов, в том числе между «образованием» и «наукой», породили такой нонсенс, как встраивание нашей «докторантуры» в «образовательную» линию.

Помимо этого формально-правового обстоятельства следует также иметь в виду фундаментальные исторические различия формирования и развития наук в Европе и России. В Европе наука начиналась как сугубо мирное занятие, ориентированное на бескорыстный поиск истины¹¹. В России, напротив, во времена Петра I наука начала

развиваться как утилитарно ориентированная ценность, как инструмент преодоления отсталости страны, прежде всего – в военном деле. Отсюда, как представляется, в России берет начало недоразвитость института открытой публикации научных результатов и тесно связанного с ним института цитирования, примат личных контактов ученых в рамках закрытых коллективов. Помимо прочего, все это сейчас отрицательно сказывается на рейтинге российских вузов.

Тема сочетания «квалификаций» и «степеней» также нашла свое отражение в Лондонском коммюнике. Точнее, сюжету «структура квалификаций» (Qualifications Frameworks) посвящены пп. 2.7–2.10. Термины *Degree structure* и *Qualifications Frameworks* должны помочь нам избавиться, наконец, от путаницы в собственном ФЗ «О высшем и послевузовском образовании», где в статьях 6, 7 и 10 имеются совершенно непонятное для любого юриста выражение «квалификация (степень)».

В соответствии с Лиссабонской конвенцией о признании (LRC) квалификацией является документ об окончании высшего учебного заведения, а не запись в этом документе, как это принято в нашей практике. Такие Документы могут различаться по уровням (ступеням, *степеням*), которые теперь в Европейском пространстве высшего образования образуют систему, состоящую из трех последовательных позиций: «бакалавр – магистр – доктор (Ph.D)». Каждая из этих степеней (уровней) характеризуется своим набором квалификационных характеристик (КХ). Представители старшего поколения методологов в сфере образования хорошо знают, что аббревиатура «КХ» появилась в практике управления российским высшим образованием еще в конце 1980-х гг. примерно с тем же смыслом, что и сейчас в Европе.

Существенные различия состоят, во-первых, в отсутствии явного разделения характеристик по уровням («степеням») бакалавра и магистра (понятно, что дипло-

мированный специалист-товаровед по окончании полного цикла продолжительностью четыре года развивал за это время далеко не все интеллектуальные навыки, которыми обладал дипломированный специалист-физик, обучавшийся около шести лет).

Во-вторых (и как следствие только что отмеченного), наши КХ сразу строились как ориентированные непосредственно на конкретную профессиональную область. В то время аспирантура не рассматривалась как ступень (степень) именно высшего образования. Строго говоря, она и сейчас рассматривается как т.н. «послевузовское» образование.

Как и многое в рамках Болонского процесса, кристаллизация внутри европейского академического сообщества понимания качественных различий трех ступеней и соответствующих им инвариантных к конкретной профессиональной области квалификационных различий явилась *средством* достижения основной цели – обеспечения мобильности выпускников европейских вузов, повышения их трудоустроиваемости в условиях рыночной экономики.

Хотя с мобильностью в высшей школе у нас дело обстоит совсем не так, как в Западной и Центральной Европе, исчезновение планового распределения выпускников и становление рынка труда объективно ведут к сближению принципов формирования образовательных программ в нашей стране и в других странах – участницах Болонского процесса. Поэтому важными в методологическом отношении и явно заслуживающими учета в нашей практике являются осознание и явная фиксация квалификационных различий указанных трех уровней (ступеней, степеней). В специальной литературе они получили название «Дублинских дескрипторов», однако в Лондонском коммюнике они названы «всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО» (п. 2.10) и оценены как основной элемент продвижения европейского высшего образования в глобальном контексте.

Строго говоря, гораздо более «всеобъ-

емлющей» является иная структура квалификаций, одновременно разрабатывавшаяся также в Европе, но принятая формально в более узких страновых рамках (не включающих Россию). Это Европейская квалификационная рамка (EQF), охватывающая все уровни профессионального образования, общим числом 8 (восемь), из которых верхние три совпадают с принятыми в рамках ЕПВО.

На интеграцию национальных структур квалификаций высшего образования и на эту «рамку» Лондонское коммюнике нацеливает в явном виде в п. 2.9 («Мы удовлетворены тем, что национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни»).

Это обстоятельство я бы подчеркнул как особенно важное в преддверии разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и особенно – основных образовательных программ (ООП).

Дело в том, что ключевым термином стандартов третьего поколения и основанных на них ООП является «компетенция». Оно звучит пока несколько непривычно и вызывает заметное отторжение в преподавательской среде. В литературе встречается также противопоставление «компетентностного» и «квалификационного» подходов¹². ЗУНы (методический комплекс «знания – умения – навыки») кажутся гораздо более привычными и полезными. Конечно, есть соблазн по возможности ничего не менять, ограничившись заменой отдельных слов. К этому вольно или невольно подталкивает и самое поверхностное знакомство с Европейской квалификационной рамкой. В ней по уже упоминавшимся 8 уровням расписаны «знания, умения и компетенции: автономия и ответственность, умение учиться, навыки общения, профессиональные навыки»¹³, т.е. почти привычные

ЗУНы, только вместо «навыков» – «компетенции».

Однако это полное заблуждение относительно сути дела. Если посмотреть, что написано под рубрикой «знания», например, на шестом уровне, соответствующем бакалавру, то мы увидим, что там написано не «ЧТО» он должен знать, а «КАК» он должен знать¹⁴. Аналогично по всем остальным уровням и «рубрикам» начиная с «умений»¹⁵. По сути дела, все описывается именно в «компетентностном формате», отнюдь не противопоставляемом «квалификационному». Можно сказать и так: компетентностный аспект отражает ступени «высшестьи» высшего профессионального образования, а квалификационный аспект отражает его же профессиональные характеристики. Причем с позиции «образования в течение жизни» (Lifelong Learning – LLL) приоритет имеют компоненты образовательных технологий, способствующие развитию способностей самообучения по завершении т.н. «формального» образования, т.е. по окончании вуза.

Переводя сказанное на язык «учебного плана», можно сказать, что дисциплины первых 2–3 курсов (ГСЭ, ЕН, фундаментальные дисциплины цикла ОПД действующего ГОС ВПО) ориентированы в основном на всю последующую профессиональную карьеру и, шире, поиск своего места в жизни глобального общества XXI в., а остальные – в основном на успешный поиск первого места работы.

Интересное развитие темы компетенции/ квалификации на российской почве произошло совсем недавно. 25 июня с.г. президент РСПП А. Шохин и министр образования и науки РФ А. Фурсенко подписали соглашение о взаимодействии между Министерством образования и науки Российской Федерации и Российским союзом промышленников и предпринимателей, предметом которого является взаимодействие в области развития образования и повышения качества трудовых ресурсов. Непосредственно в тексте этого соглаше-

ния речь идет исключительно о квалификациях. Однако в «Положении о профессиональном стандарте», введенном в действие распоряжением президента РСПП от 28 июня 2007 г., квалификация увязывается с готовностью выполнять конкретные функции в рамках определенной деятельности, а компетенция – со способностью применять знания, умения и ранее приобретенный опыт (!) в любой деятельности¹⁶.

В документе, подписанном МОН РФ и РСПП, фигурирует также «национальная рамка квалификаций», являющаяся терминологической копией «Европейской квалификационной рамки». Поскольку она охватывает все уровни профессионального образования, можно предположить, что внимание российских работодателей и впредь будет в значительной степени обращено к уровням, предшествующим высшему образованию.

Теме образования в течение всей жизни (LLL) в Лондонском коммюнике специально посвящен п. 2.11. Однако с нашими реалиями этот сюжет практически не пересекается, поскольку в нем внимание уделяется в основном образованию, предшествующему высшему¹⁷, включая то, что называется «informal learning», то есть компетенции, приобретаемые вне какого-либо целенаправленного образовательного процесса¹⁸. В нашей стране с этим словосочетанием пока что связывается в основном дополнительное образование по окончании вуза на внебюджетной основе. Это, конечно, актуально в условиях двукратного сокращения выпуска из средних школ в ближайшие годы как очередного демографического эха войны, характерного именно для нашей страны, но не покрывает все, что в мировом сообществе подразумевается под LLL.

Обеспечение качества является традиционной темой в рамках Болонского процесса. В Лондонском коммюнике ей посвящены пп. 2.12–2.14. Наиболее болезненными для нас являются две ключевые позиции – внешняя оценка и участие студентов.

Первая из них в идеале включает участие зарубежных коллег в оценке выпускников. Бедственное финансирование вузов в течение всех 1990-х гг. исключало возможность подобной практики. Строго говоря, и сейчас положение мало изменилось. Только в 2005 г. и только один российский вуз – Таганрогский радиотехнический университет – смог пройти процедуру эквивалентизации в АБЕТ¹⁹ по двум программам подготовки бакалавров. В 2000 г. это авторитетное аккредитационное агентство перешло на т.н. «Критерии-2000», которые в основном совпадают с идеологией нового поколения стандартов высшего образования в нашей стране и Болонского процесса в обеспечении качества²⁰.

Можно предположить, что в обозримом будущем в рамках ЕПВО появятся единые средства внешнего оценивания общих (не профессиональных) компетенций выпускников первого уровня, аналогичные тем, которые применяются при оценке готовности абитуриентов к освоению высшего образования. Общие компетенции бакалавров в соответствии с Дублинскими дескрипторами (2003) формулируются следующим образом: «обладают способностью собирать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; способны доносить информацию, идеи, проблемы и решения как до специалистов, так и до неспециалистов; развили такие способности учиться, которые необходимы для продолжения дальнейшего обучения с высокой степенью самостоятельности»²¹.

Выпускник, скорее всего, должен будет проявить развитие этих компетенций на примере работы с неадаптированным текстом общенаучного или социально-этического содержания на языке межнационального научно-профессионального общения в Европе, т.е. на английском. Для этого за время, отведенное на испытание, он, ознакомившись с текстом, взятым из общего массива, централизованно формируемого в

рамках ЕПВО, должен будет: выписать ключевые слова; написать аннотацию; сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте; наметить пути ее решения и возможные социальные и этические последствия их реализации. Для обеспечения сравнимости и прозрачности в открытом доступе в Интернет могли бы даваться: исходный текст (или его реквизиты в общем фонде), письменная работа выпускника, ее оценка с указанием данных оценивавших ее преподавателей.

Готовность и наших выпускников, и преподавателей к участию в подобном испытании будет свидетельствовать о реальном качестве российского высшего образования. Готовиться к этому, как представляется, надо уже сейчас.

Вторая ключевая позиция – участие студентов – также имеет свою специфику в России, связанную прежде всего с мотивацией студентов. По сути дела, только в самые последние годы и только часть студентов, обучающихся на внебюджетной основе, причем пока весьма незначительная, довольно сильно мотивирована на получение качественного образования, связывая это с перспективами дальнейшего жизненного пути. Мнение остальных студентов о качестве предоставляемых им образовательных услуг недостаточно репрезентативно.

Социальное измерение является традиционной темой в рамках Болонского процесса начиная с Пражского коммюнике, однако и она практически не пересекается с реалиями российской высшей школы. Соответствующее положение (п. 2.18) Лондонского коммюнике («Очень важно, чтобы студенты могли завершить учебу без каких-либо препятствий, связанных с их социальным и экономическим положением») выглядит в нашей стране пока скорее просто как благое пожелание, а не как реальная цель образовательной политики.

В Лондонском коммюнике почти не присутствует одна из важных тем Болонского декларации, живо интересующая работни-

ков российской высшей школы – ECTS (эта аббревиатура встречается только в п. 2.4). Относящийся к этой теме термин «кредит» (в значении «зачетная единица») встречается вне прямого упоминания ECTS в пп. 2.7, 2.11 и 3.7). Следует также отметить, что и в предыдущем коммюнике, Бергенском, об этой системе не было сказано ни слова, а термин «кредит» встречался всего один раз.

Это значит только то, что непосредственные участники Болонского процесса – европейские вузы – уже не нуждаются в вынесении соответствующих вопросов на уровень министров. В первой половине 2000-х гг. пришло понимание, что 60 зачетных единиц в учебном году соответствует примерно 2/3 недели или 25–30 календарных часов рабочего времени (т.е. примерно 36–45 часов в неделю). *Количественные* отклонения на 10–15% от среднего значения²² признаются вполне допустимыми при примерно совпадающих образовательных технологиях очного (full time) обучения, т.е. обеспечивающих сопоставимые *качественные* уровни развития компетенций высшего образования.

Можно сказать, что европейский «метр», измеряющий высшее образование, оказался не совсем жестким, а слегка «резиновым», и потому напрашивается вывод: методика пересчета наших образовательных стандартов из «часов» в «зачетные единицы», при которых соблюдалось *строгое* равенство 36 часов одной такой единице, полностью устарела, перестала соответствовать общему смыслу зачетных единиц как количественной характеристике результата освоения образовательных программ в виде предъявленных и объективно оцененных компетенций. (Кстати, объективность в данном случае не означает применение исключительно формализованных средств. Субъекта объективно может оценить только субъект, а не тестовая система, «компьютер». В случае с компетенциями мы имеем дело именно со свойствами выпускника как субъекта. Не случайно в

Европейской квалификационной рамке описание профессиональных свойств выпускника начинается с позиции «Автономность и ответственность».)

Хочу еще раз подчеркнуть, что измеряются при этом не «трудозатраты» студента на освоение той или иной дисциплины, а именно компетенции. Иначе невозможно говорить о «признании предшествующего обучения для поступления и получения кредитов», как это отмечено в п. 2.11 Лондонского коммюнике.

Последнее, что хотелось бы отметить в нашем комментарии, – это *утверждение о завершении Болонского процесса в самом ближайшем будущем*, в 2010 г., как это и предполагалось Болонской декларацией (п. 4.2). Конечно, жизнь на этом не остановится, и сотрудничество в сфере высшего образования в рамках Европы продолжится, но формат его будет уже другой.

Изначально, в Болонье, министры выразили надежду, что вузы сами, без дополнительных указаний и ресурсов начнут работать в заявленном направлении: «Мы ожидаем, что университеты ответят, как всегда, быстро и положительно и будут активно способствовать успеху нашей попытки»²³. Так оно и получилось, что и послужило основой для слов признательности прежде всего именно в адрес вузов, включая студенчество, в завершающей части Лондонского коммюнике: «...нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения» (*Приложение, п. 4.3*).

Однако можно предположить, что работа о конкурентоспособности в глобальной экономике заставит Евросоюз переходить к более жестким правилам согласования позиций разных стран, дополнению «неофициальных механизмов сотрудничества» иными²⁴. Вузы также занимают все более жесткую позицию в части ресурсного обеспечения Болонского процесса. По экспертным оценкам, оно требует дополнительно около 15% от текущего финансирования вузов.

В какой мере при этом будут учитываться долгосрочные интересы европейских стран, не входящих в Евросоюз, особенно России? Вряд ли стоит рассчитывать, что кто-то, кроме нас самих, об этом позаботится.

Примечания

- ¹ Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007 (см.: Приложение).
- ² Показательно в этом отношении, что в исходном документе Болонского процесса – Декларации-1999 – сначала речь шла именно о культуре (цивилизации), причем в глобальном масштабе: «Жизнеспособность и эффективность *любой* цивилизации может быть измерена представлением того, что ее *культура* может дать другим странам. Нам нужна уверенность, что европейская система высшего образования получила *мировую* степень привлекательности, соответствующую нашим *исключительным культурным и научным* традициям», а термин «конкурентоспособность» появился ближе к концу, при формулировании целей формирования ЕПВО: «Принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней, в том числе посредством внедрения Приложения к диплому для того, чтобы способствовать гражданам Европы получать работу и содействовать международной *конкурентоспособности* европейской системы высшего образования» (см.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).
- ³ В развернутом виде идея культурного разнообразия как питательной почвы инновационной экономики была сформулирована в Берлинском коммюнике: «Министры разделяют мнение, что будут предприняты усилия для обеспечения более тесных связей между высшим образованием и исследовательскими системами в каждой из стран-участниц. Общеевропейское пространство высшего образования на этом начальном этапе
- извлечет большую пользу от совместной деятельности с Европейским исследовательским пространством, укрепляя таким образом фундамент для Европы Знаний. Целью является сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций, и стимулирование инновационного потенциала и социального и экономического развития посредством расширенного сотрудничества между европейскими вузами» (см. <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).
- ⁴ http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
- ⁵ Строго говоря, любое образование не столько *получается*, сколько *берется* собственным трудом образующегося.
- ⁶ ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ст. 2, п. 3, подп. 1: «финансирование за счет средств федерального бюджета **обучения** в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (далее – высшие учебные заведения) **не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек**, проживающих в Российской Федерации». Эта норма **не соблюдается**, если учитывать действующие нормативы приведения студентов к очной форме обучения.
- ⁷ На парламентских слушаниях по вопросам нормативно-правового обеспечения взаимодействия системы образования и работодателей, состоявшихся в Государственной думе Российской Федерации 28 июня с.г., только ректор вуза, в котором обучаются будущие нефтяники и газовики, смог сказать, что они готовят около 60% студентов по трехсторонним контрактам (вуз – работодатель – студент) и при этом не имеют проблем с «отработкой» выпускников там, где это надо работодателям, которые расходуют свои, внебюджетные деньги на оплату обучения, а также могут делать конкурентоспособные предложения по оплате труда выпускников вузов. Все остальные жаловались, что не имеют пра-

вовых оснований предъявить претензии к нарушителям таких контрактов, поскольку на обучение расходовались средства федерального бюджета, и, естественно, не могут предложить оплату труда даже специалистам военно-промышленной направленности, не говоря уже об учителях, медиках...

⁸ Вот, например, как это отражено в Пражском (2001) коммюнике: «Программы, ведущие к степени, могут и действительно имеют различную ориентацию и различные конфигурации для приспособления к разнообразию индивидуумов, потребностям учебного процесса и рынку труда, как это было признано на семинаре в Хельсинки по степеням бакалаврского уровня (февраль 2001 года)» (см.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).

Хочу также напомнить постоянным читателям журнала информацию из статьи В. Беляева и Г. Жабрева «Болонский процесс – попытка конкуренции»: «По окончании *второй* ступени обучения по естественно-научным специальностям выпускник МИТ может получить одну из следующих степеней: *Доктор философии* (Ph.D.) – 4 года; *Доктор наук* (Sc.D.) – 4 года; Инженер (Engineer) – 2 года; Магистр-инженер (MEng) – 2 года; Магистр (M.S.) – 1 год... *Подчеркнем следующее обстоятельство*. И в Caltech, и в МИТ обучение двухступенчатое, т.е. человек, имеющий какую-либо степень *второй ступени, как правило, не принимается на обучение к подготовке к другим степеням* (курсив мой. – А.Г.)» (Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 38–39).

⁹ Об этом приходится напоминать, поскольку российские чиновники в сфере образования ссылаются именно на «Болонский процесс» в своих инициативах по упразднению традиционных российских форматов высшего образования.

¹⁰ Ее ни в коем случае нельзя путать с Лиссабонской конвенцией о признании документов о высшем образовании (1997), ратифицированной Россией как раз в 2000 г. и также постоянно фигу-

рирующей в документах Болонского процесса.

¹¹ В средние века университеты существовали только в Западной Европе, и основной их задачей в самом начале (XII – XVI вв.) было образование кадровой элиты в части религии, права, медицины и искусства. Проводившиеся в этот период исследования – в основном в теологии и философии – сформировали существенные элементы культуры абстрактного мышления, рациональных доказательств и опровержений.

¹² См., например: *Андреев А.* Знания или компетенции // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.

¹³ Knowledge, Skills, Personal and professional outcomes: Autonomy and responsibility, Learning competence, Communication and social competence, Professional and vocational competence. – http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf

¹⁴ «Use detailed theoretical and practical *knowledge* of a field. Some knowledge is at the **forefront** of the field and will involve a **critical understanding** of theories and principles».

А вот, для сравнения, как надо «знать» на уровне магистра: «Use specialised theoretical and practical knowledge some of which is at the forefront of knowledge in the field. This knowledge forms the basis for originality in developing and/or applying ideas. Demonstrate critical awareness of knowledge issues in the field and at the interface between different fields».

Ну и, для полноты картины, – «знаниевая компетенция» доктора Ph.D. (кандидата наук): «Use specialised *knowledge* to **critically analyse**, evaluate and synthesise new and complex ideas that are at the *most advanced* frontier of a field. Extend or redefine existing knowledge and/or *professional practice* within a field or at the interface between fields».

¹⁵ Уровень 6 («бакалавр»): «Demonstrate mastery of methods and tools in a *complex and specialised field* and demonstrate

innovation in terms of methods used. Devise and sustain arguments to *solve problems*».

- ¹⁶ «Квалификация – 1) *готовность* работника к качественному выполнению **конкретных функций** в рамках *определенного* вида трудовой деятельности; 2) официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта);

компетенция – способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности» (См., напр.: www.rspp.ru).

- ¹⁷ «Лишь в небольшом числе стран ЕПВО признание *предшествующего* обучения для поступления и получения кредитов (зачетных единиц) может считаться хорошо развитым» (*Приложение, п. 2.11*).

- ¹⁸ Попутно можно отметить, что переход к ЕГЭ как практически единственной форме приема в государственные российские вузы надолго делает для нас неактуальными соответствующие наработки наших европейских коллег, не говоря уже о том, что исключает «экспорт образовательных услуг» этими вузами в рамках самого массового – первого – высшего образования, хотя такая цель и ставится перед нашей высшей школой руководством страны.

- ¹⁹ АВЕТ (Accreditation Board for Engineering and Technology) – Аккредитационная комиссия США по технике и технологии.

- ²⁰ Основное отличие «Критериев – 2000» от прежних, традиционных, в том числе и для российской высшей школы, заключается в том, что «обычные» критерии требовали от вузов в первую очередь выполнения определенных количественных показателей и достаточно жестко предписывали вузам обязательные для изучения курсы и даже их разделы. «Критерии – 2000» требуют от вузов четкой формулировки целей и задач

каждой программы и доказательств того, что в университете имеется успешно функционирующая система обеспечения качества обучения, основанная на оценивании степени достижения поставленных задач и корректировке целей и задач программы, исходя из миссии университета, критериев АВЕТ и интересов потребителей (заказчиков) программы» (*Гребнев А., Попов В.* Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США (Статья вторая) // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 124–125).

- ²¹ См.: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>

- ²² При продолжительности освоения первого уровня высшего образования 3–4 года (180–240 зачетных единиц) среднее значение равно 3,5 годам (210 зач. ед.), а максимальное отклонение от него, равное полугоду (30 зач. ед.), составляет 14,3%.

- ²³ См.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>

- ²⁴ Здесь вспоминается параллель с развитием деятельности Учебно-методических объединений (УМО) в нашей стране, которые как раз в этом году отмечают свое двадцатилетие. Импульс был дан «сверху», со стороны Минвуза СССР (точнее, постановлением ЦК КПСС и СМ СССР с формулировкой: «согласиться с предложением Минвуза...»). Затем их работа продолжалась на голом энтузиазме проректоров по УМО головных вузов и их коллег из других вузов, чьими трудами без какой-либо оплаты в 1990-х гг. дважды были разработаны государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Затем, в начале 2000-х, Минобразование России попыталось превратить УМО в свой «приводной ремень», формализовав многие аспекты их работы, а затем, после упразднения этого министерства, судьба УМО стала неясной.

**К Европейскому пространству высшего образования:
откликаясь на вызовы глобализованного мира**

**(London Communiqué Towards the European Higher Education Area:
responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007)***

1. Введение

1.1 Мы, министры, отвечающие за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, собрались в Лондоне, чтобы оценить прогресс, достигнутый со времени нашей встречи в Бергене в 2005 году.

1.2 Исходя из наших критериев членства, мы приветствуем Республику Черногорию в качестве участницы Болонского процесса.

1.3 События последних двух лет значительно приблизили нас к реализации Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Опираясь на богатое и разнообразное культурное наследие Европы, мы создаем ЕПВО, в основе которого лежат институциональная автономия, академическая свобода, равные возможности и демократические принципы – все, что будет способствовать мобильности, увеличению занятости и улучшению привлекательности и конкурентоспособности Европы. Заглядывая в будущее, мы признаем, что в меняющемся мире необходимо постоянно адаптировать наши системы высшего образования так, чтобы ЕПВО оставалось конкурентоспособным и могло эффективно откликаться на вызовы глобализации. Мы понимаем, что осуществление Болонских реформ является важной задачей, и ценим неизменную поддержку и приверженность делу всех партнеров в этом процессе. Мы благодарим рабочие группы и семинары за их вклад в продвижение вперед. Мы согласны продолжить совместную работу на партнерских началах, поддерживая друг друга в наших усилиях и содействуя обмену передовым опытом.

1.4 Мы подтверждаем свою приверженность улучшению совместимости и сопоставимости наших систем высшего образования, но в то же время с уважением относимся к их разнообразию. Мы признаем всю важность влияния, которое высшие учебные заведения (вузы) оказывают на развитие общества, опираясь на свои традиции как центров обучения, исследований, творчества и передачи знаний, а также их ключевую роль в определении и передаче ценностей, на которых строятся наши общества. Наша цель – обеспечить вузы всеми необходимыми ресурсами для выполнения всего спектра их задач. Этими задачами являются: подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества; подготовка студентов к профессиональной деятельности и обеспечение их личностного развития; создание и поддержание широкой, современной базы знаний, а также стимулирование исследовательской и инновационной деятельности.

1.5 Вот почему мы подчеркиваем важность сильных вузов – разнообразных, адекватно финансируемых, автономных и подотчетных. В Европейском пространстве высшего образования должны соблюдаться и уважаться принципы недискриминации и равного доступа. Мы обязуемся отстаивать эти принципы и гарантируем, что ни студенты, ни сотрудники не будут подвергаться дискриминации любого рода.

* <http://www.tempus-russia.ru/bolon.htm>

2. Прогресс на пути к Европейскому пространству высшего образования

2.1 Наш аналитический доклад, наряду с докладом EUA¹ «Тенденции V», документом ESIB² «Болонский процесс глазами студентов» и документом Eurydice³ «Фокус на структуру высшего образования в Европе», подтверждает, что за последние два года достигнут ощутимый прогресс. Растет осознание того, что важным результатом этого процесса будет переход от обучения, направляемого преподавателем, к студентоцентрированному высшему образованию. Мы будем и впредь оказывать поддержку этому важному явлению.

Мобильность

2.2 Мобильность сотрудников, студентов и выпускников является одним из основных элементов Болонского процесса, создающим возможности для личностного роста, развития международного сотрудничества между людьми и учреждениями, повышения качества высшего образования и научных исследований и наполнения европейского измерения реальным содержанием.

2.3 Некоторый прогресс был достигнут после 1999 года, однако многие проблемы остаются нерешенными. Среди препятствий к мобильности особо выделяются проблемы, связанные с иммиграцией, признанием, недостаточностью финансовых стимулов и негибкостью пенсионных механизмов. Мы считаем обязанностью отдельных правительств облегчить получение виз, видов на жительство и разрешений на работу. Если необходимые меры находятся вне нашей компетенции, мы обязуемся работать с нашими правительствами для достижения прогресса в этой области. На национальном уровне наши усилия будут направлены на полную реализацию принятых инструментов и процедур признания, на поиски путей дальнейшего стимулирования мобильности сотрудников и студентов. Это предполагает значительный рост числа совместных программ и создание гибких учебных планов. Наши вузы должны взять на себя большую ответственность за мобильность сотрудников и студентов, которую необходимо сделать более сбалансированной между разными странами ЕПВО.

Структура степеней

2.4 Достигнуто заметное продвижение в формировании Европейского пространства высшего образования на основе трехциклового системы степеней. Количество студентов, обучающихся по курсам первых двух циклов, значительно возросло. Одновременно уменьшились структурные барьеры между циклами. Отмечается также рост числа структурированных докторских программ. Мы подчеркиваем важность реформирования учебных программ, результатом которого будут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения. Следует приложить особые усилия для устранения барьеров к поступлению на каждый цикл и продвижению между циклами, а также для надлежащей реализации ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Мы подчеркиваем необходимость улучшения трудоустраиваемости выпускников и отмечаем, что сбор информации по данному вопросу нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Признание

2.5 Справедливое признание квалификаций высшего образования, периодов обучения

¹ Европейская ассоциация университетов.

² Национальный союз студентов Европы.

³ Европейская образовательная информационная сеть.

и предшествующего обучения, включая признание неформального и неофициального обучения, являются важными компонентами ЕПВО как во внутреннем, так и в глобальном контексте. Легко понимаемые и сопоставимые степени, доступная информация о системах образования и квалификационных рамках являются необходимыми условиями мобильности граждан и привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО. Мы удовлетворены тем, что 38 стран-участниц Болонского процесса, в том числе и Черногория, уже ратифицировали Конвенцию Совета Европы / ЮНЕСКО о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе (Лиссабонская Конвенция о признании), и призываем всех остальных сделать это в первоочередном порядке.

2.6 Достигнут определенный прогресс в реализации Лиссабонской Конвенции о признании (LRC), ECTS и приложений к диплому, однако подход некоторых стран и вузов к вопросу о признании должен быть более последовательным. Поэтому для совершенствования практики признания мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) обратиться к сетям ENIC / NARIC за помощью в проведении анализа национальных планов действий и в распространении передового опыта.

Структуры квалификаций

2.7 Структуры квалификаций являются важным инструментом, который обеспечивает сопоставимость и прозрачность в ЕПВО и облегчает передвижения студентов внутри систем высшего образования и между ними. Они помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе результатов обучения и кредитов, а также облегчают признание квалификаций и всех форм предшествующего обучения.

2.8 Мы отмечаем определенный прогресс на пути реализации национальных квалификационных структур, однако предстоит сделать гораздо больше. Мы обязуемся к 2010 году полностью реализовать национальные структуры квалификаций, сертифицированные по отношению к всеобъемлющей структуре квалификаций ЕПВО. Понимая всю сложность данной задачи, мы просим содействия Совета Европы в обмене опытом разработки национальных структур квалификаций. Мы подчеркиваем, что структуры квалификаций должны быть построены таким образом, чтобы способствовать большей мобильности студентов и преподавателей и улучшению трудоустраиваемости.

2.9 Мы удовлетворены тем, что национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни.

2.10 Мы считаем всеобъемлющую структуру квалификаций ЕПВО, согласованную в Бергене, основным элементом продвижения европейского высшего образования в глобальном контексте.

Обучение в течение всей жизни

2.11 Аналитический доклад показывает, что некоторые элементы гибкого обучения существуют в большинстве стран, однако их систематическое развитие для поддержки образования в течение всей жизни находится на начальной стадии. Поэтому мы просим BFUG способствовать расширению обмена передовым опытом и добиваться общего понимания роли высшего образования в системе непрерывного обучения. Лишь в небольшом числе стран ЕПВО признание предшествующего обучения для поступления и получения кредитов может считаться хорошо развитым. Мы предлагаем BFUG совместно с сетями ENIC/NARIC выработать предложения по совершенствованию признания предшествующего обучения.

Обеспечение качества и Европейский регистр агентств обеспечения качества

2.12 Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества реформирования в ЕПВО, принятые в Бергене (ESG), стали мощным фактором изменений в обеспечении качества. Все страны приступили к их реализации, а некоторые добились существенного прогресса. В частности, внешнее обеспечение качества сегодня является гораздо более развитым, чем прежде. С 2005 года степень участия студентов на всех уровнях возросла, хотя и здесь необходимы улучшения. Поскольку основная ответственность за качество лежит на вузах, они должны и далее развивать свои системы обеспечения качества. Мы признаем успехи, достигнутые в области взаимного признания решений по аккредитации и обеспечению качества, и призываем продолжить международное сотрудничество между агентствами по обеспечению качества.

2.13 Первый европейский форум по обеспечению качества, организованный совместно EUA, ENQA⁴, EURASHE⁵ и ESIB (Группа E4) в 2006 году, позволил обсудить европейские тенденции в области обеспечения качества. Мы призываем четыре организации к проведению европейских форумов по обеспечению качества ежегодно, что будет способствовать обмену передовым опытом и дальнейшему улучшению качества в ЕПВО.

2.14 Мы благодарим Группу E4 за отклик на нашу просьбу о дальнейшем развитии практических аспектов создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества высшего образования. Назначение регистра – предоставить всем заинтересованным сторонам и широкой общественности открытый доступ к объективной информации о надежных агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с принятыми в Бергене европейскими стандартами и принципами обеспечения качества (ЕСП). Регистры повысят доверие к высшему образованию в ЕПВО и облегчат взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества. Мы приветствуем создание регистра группой E4 на основе предложенной ею действующей модели. Регистр будет добровольным, самофинансируемым, независимым и прозрачным. Заявки на включение в него должны оцениваться с точки зрения реального соответствия ЕСП, подтвержденного независимым обследованием, которое одобрено национальными органами власти, если такое одобрение требуется. Мы просим группу E4 регулярно информировать нас о положении дел через VFUG и позаботиться о том, чтобы после двух лет работы регистр прошел внешнюю оценку с учетом мнений всех заинтересованных сторон.

Докторантура

2.15 Формирование более тесных связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством остается важной задачей. Мы признаем важность разработки и функционирования широкого круга докторских программ, привязанных к всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и исключающих чрезмерное регулирование. В то же время мы понимаем, что более широкое предложение в рамках третьего цикла и улучшение статуса, карьерных перспектив и финансовой поддержки начинающих исследователей являются необходимыми условиями для достижения Европой целей укрепления научного потенциала и повышения качества и конкурентоспособности европейского высшего образования.

2.16 Поэтому мы призываем наши вузы активизировать усилия по встраиванию докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей.

⁴ Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании.

⁵ Европейская ассоциация учреждений высшего образования.

2.17 Мы призываем EUA и впредь поддерживать обмен опытом между вузами по новаторским докторским программам, появляющимся в Европе, а также по другим ключевым вопросам, таким как прозрачность условий поступления, руководство и процедуры оценивания, развитие переносимых навыков и пути улучшения трудоустраиваемости. Мы будем искать соответствующие возможности для содействия более широкому обмену информацией по финансированию и другим вопросам между нашими правительствами, а также с организациями, специализирующимися на финансовой поддержке исследований.

Социальное измерение

2.18 Высшее образование должно играть активную роль в содействии социальной сплоченности, в сокращении неравенства и повышении уровня знаний, навыков и компетенций в обществе. Необходимо ориентировать политику на максимальную реализацию потенциала людей с точки зрения их личностного развития и вклада в устойчивое демократическое общество, основанное на знаниях. Мы разделяем стремление общества к тому, чтобы студенческий корпус, начинающий, продолжающий и заканчивающий обучение в высшей школе на всех уровнях, отражал все многообразие нашего населения. Очень важно, чтобы студенты могли завершить учебу без каких-либо препятствий, связанных с их социальным и экономическим положением. Поэтому мы и далее будем направлять усилия на организацию надлежащей поддержки студентов, создание более гибких учебных траекторий для поступления в высшую школу и для обучения в ней, а также на расширение участия на всех уровнях на основе равных возможностей.

Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте

2.19 Мы удовлетворены тем, что во многих частях мира Болонские реформы вызвали большой интерес и стимулировали дискуссию между европейскими и международными партнерами по ряду вопросов, таких как признание квалификации, выгоды сотрудничества на основе партнерства, взаимного доверия и понимания, а также основополагающие ценности Болонского процесса. Мы признательны за то, что в ряде стран других регионов мира предприняты усилия привести системы высшего образования в более близкое соответствие с Болонскими принципами.

2.20 Мы принимаем стратегию «Европейское пространство высшего образования в глобальном окружении» и будем продолжать работу по основным стратегическим направлениям, таким как улучшение информированности и пропаганда привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО, укрепление сотрудничества на основе партнерства, активизация политического диалога и улучшение признания. Эту работу следует рассматривать в связи с «Руководящими принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании», разработанными ОЭСР / ЮНЕСКО.

3. Приоритеты на 2009 год

3.1 В предстоящие два года мы должны сосредоточиться на завершении принятых линий действия, включая текущие приоритеты, а именно трехцикловую систему степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения. Особое внимание будет уделено следующим направлениям деятельности.

Мобильность

3.2 В национальных докладах 2009 года мы сообщим о мерах, принятых на национальном уровне, по поддержке мобильности студентов и сотрудников, включая те, что будут осуществлены в будущем. Основное внимание будет уделено важнейшим национальным задачам, определенным выше в пункте 2.3. Мы договорились о создании сети национальных

экспертов для обмена информацией, а также об оказании помощи в выявлении и устранении препятствий к переносу грантов и займов.

Социальное измерение

3.3 Аналогичным образом мы сообщим о наших национальных стратегиях и политике по социальному измерению, в том числе о планах действий и о мерах по оценке их эффективности. Мы приглашаем все заинтересованные стороны принять участие и поддержать эту работу на национальном уровне.

Сбор данных

3.4 Мы признаем необходимость улучшения сбора данных по мобильности и социальному измерению во всех странах-участницах Болонского процесса. Поэтому мы просим Европейскую комиссию (“Евростат”) совместно с проектом Eurostudent разработать сопоставимые и надежные показатели и данные для оценки прогресса в работе по социальному измерению и мобильности студентов и персонала во всех странах Болонского процесса. Данные в этой области должны охватывать такие вопросы, как равенство участия в области высшего образования, а также трудоустраиваемость выпускников. Эта работа должна выполняться совместно с VFUG. Результаты будут представлены на встрече министров в 2009 году.

Трудоустраиваемость

3.5 Отслеживая внедрение трехциклового системы степеней, мы просим VFUG более подробно рассмотреть пути улучшения трудоустраиваемости для каждого из этих циклов, а также в контексте обучения в течение всей жизни. Это потребует ответственного участия всех заинтересованных сторон. Правительствам и вузам придется больше взаимодействовать с работодателями и другими заинтересованными сторонами для обоснования своих реформ. Работая со своими правительствами, мы будем добиваться, чтобы трудоустройство и структура профессиональной карьеры на государственной службе были полностью совместимы с новой системой степеней. Мы призываем вузы расширять партнерство и сотрудничество с работодателями в области совершенствования учебных программ на основе результатов обучения.

Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте

3.6 Мы просим VFUG доложить об общих изменениях в этой области на европейском, национальном и вузовском уровнях к 2009 году. Необходимо обеспечить участие всех заинтересованных сторон в соответствии со сферами их ответственности. В отчете о реализации стратегии ЕПВО в глобальном контексте VFUG должна, в частности, обратить внимание на две приоритетные задачи. Во-первых, повысить информированность о ЕПВО путем дальнейшего развития веб-сайта Секретариата Болонского процесса и на основе «Справочника EUA по Болонскому процессу» и, во-вторых, улучшить механизмы признания. Мы призываем вузы, центры ENIC/NARIC и другие органы, компетентные в области признания в ЕПВО, оценивать квалификации из других регионов мира с той же непредвзятостью, которую они ожидают при оценке европейских квалификаций в других местах, и основывать это признание на принципах Лиссабонской конвенции о признании (LRC).

Анализ и оценка ситуации

3.7 Мы просим VFUG продолжить анализ и оценку ситуации на основе национальных докладов до очередной встречи министров в 2009 году. Мы ожидаем дальнейшего развития качественного анализа в оценке ситуации, особенно в том, что касается мобильности, Болонского процесса в глобальном контексте и социального измерения. Оценке и анализу должны подвергнуться система степеней и трудоустраиваемость выпускников, признание

степеней и периодов обучения, а также реализация всех аспектов обеспечения качества в соответствии с Европейскими стандартами и принципами (ЕСП). Для целей развития более студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах, при следующем проведении анализа и оценки ситуации следует интегрированно рассмотреть национальные структуры квалификаций, результаты обучения и кредиты, обучение в течение всей жизни и признание предшествующего обучения.

4. Взгляд в будущее: 2010 год и далее

4.1 Поскольку ЕПВО продолжает развиваться и отвечать на вызовы глобализации, мы видим необходимость дальнейшего сотрудничества и после 2010 года.

4.2 Мы хотим воспользоваться 2010 годом, знаменующим переход от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования, чтобы подтвердить свою приверженность высшему образованию как ключевому элементу устойчивости общества на национальном и на европейском уровне. Мы будем воспринимать 2010 год как возможность переформулировать представления, побудившие нас в 1999 году привести в движение Болонский процесс, и предложить аргументы в пользу ЕПВО, подкрепленные ценностями и концепциями, которые выходят за рамки структур и инструментов. Мы обязуемся сделать 2010 год годом возвращения наших систем высшего образования на путь, позволяющий им взглянуть шире текущих проблем и быть способными к решению задач, которые станут определять наше будущее.

4.3 Мы просим VFUG рассмотреть пути возможного развития ЕПВО после 2010 года и доложить о них на следующей встрече министров в 2009 году. VFUG должна подготовить предложения по соответствующим структурам поддержки, принимая во внимание, что нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения.

4.4 Основываясь на предыдущих отчетах по анализу и оценке, в документах *«Тенденции»* и *«Болонский процесс глазами студентов»* мы предлагаем VFUG рассмотреть возможность подготовки к 2010 году доклада с независимой оценкой общего хода Болонского процесса в ЕПВО с 1999 года.

4.5 Мы делегируем принятие решения о характере, содержании и месте проведения любой встречи министров в 2010 году Группе по контролю за ходом Болонского процесса (VFUG). Решение должно быть принято в первой половине 2008 года.

4.6 Наше следующее совещание состоится в Левене (Бельгия) 28–29 апреля 2009 года.

Перевод: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)
