

ЧАСТЬ I

БОЛОНСКИЕ СЕМИНАРЫ, ПРЕДЛОНДОНСКИЙ ЭТАП

1.

2006–2007 .

(, 30 – 1 2006)

THE CULTURAL HERITAGE AND ACADEMIC VALUES OF THE EUROPEAN UNIVERSITY
AND THE ATTRACTIVENESS OF THE HIGHER EDUCATION AREA
(VATICAN CITY, 30 MARCH – 1 APRIL 2006)
FINAL REPORT. ARCHBISHOP G. MICHAEL MILLER

www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/sem05_07/se_holy_see/HolySeeSeminarreport.pdf

II.

*

Участники настоящего семинара убеждены, что успех Болонского процесса в усилении внешнего измерения европейского высшего образования в большой мере зависит от верности университетов Европы ее культурному наследию, от приверженности общим академическим ценностям.

Все предложения, поступившие от рабочих групп и обобщенные в виде специальных рекомендаций, будут предложены вниманию тех, кто готовит Лондонскую встречу министров в мае следующего года.

* Здесь и далее сохранена структура и обозначение разделов оригинала

1.

Работа первых двух дискуссионных групп была посвящена академической свободе. Присущая университету институциональная автономия служит гарантией той академической свободы, которую он предлагает своим студентам и сотрудникам. Великая традиция Европы — признавать и уважать свободу преподавания и исследования в соответствии с принципами и методами каждой дисциплины.

Академическая свобода гарантирует, что ученые могут искать истину там, куда ведут их исследования и данные. Академические свободы обеспечивают ученым возможность преподавать и публиковать результаты своих исследований, но одновременно побуждают заботиться об общественном благе. Это не только *свобода от* неправомерных ограничений и вмешательства, но и *свобода для* служения обществу. Европейский университет должен гарантировать, что всем преподавателям предоставлена законная свобода исследований и мыслей, а также свобода выражать свои мысли по вопросам, входящим в их компетенцию.

В прошлом академической свободе угрожали правые и левые тоталитарные режимы. К сожалению, сам европейский университет временами уступал запугиванию и ставил под угрозу свою институциональную автономию, а значит, и академическую свободу своей профессуры. И сегодня академическая свобода подвергается риску, однако совсем с другой стороны. Речь идет о рыночных и технологических силах или о широко распространенном допущении, позволяющем рассматривать преподавателей и исследователей как «производителей», а студентов — как «потребителей».

2.

Междисциплинарный диалог стал еще одной темой, затронутой дискуссионными группами на семинаре. В своем выступлении Доктор Ян Садлак (Jan Sadlak) сказал о предназначении университета служить открытым форумом, своего рода *агорой*, где представители всех дисциплин «могут встречаться и активно обмениваться своими идеями». Отдавая должное целостности и методу каждой академической дисциплины, междисциплинарный и кросс-дисциплинарный диалог, базирующийся на поиске общей истины, обогащают университетский мир, помогая ему стать сообществом знания вместо какофонии соперничающих отдельных голосов.

Один из практических результатов междисциплинарного диалога — это создаваемое в университетском сообществе пространство, позволяющее отвечать на вызовы, порождаемые усиливающейся фрагмента-

цией и специализацией. Во многих случаях мы имеем высокий уровень обособления информации, но обладаем малыми возможностями синтеза¹. В самом деле, перед нами стоит реальная перспектива того, что университет превратится в некую сложную группу академических областей, которые дают только фактографические результаты, в итоге не связанные друг с другом. Если это произойдет, университет сможет обеспечить надлежащее формирование профессионала, но больше не сможет добиться формирования всесторонне развитой личности.²

Некоторые из выступавших на семинаре отметили, что европейский университет своим происхождением и наследием призван решать задачу интегрирования знаний. Это особенно трудно сегодня, учитывая скептицизм относительно возможности такой интеграции, а также огромный информационный поток, доступный каждому, кто подключен к Интернету. Задача университета — благоприятствовать синтезу знания, стараясь противостоять его фрагментации на измеряемые количественно и превращаемые в товар сведения.

К этой «горизонтальной» междисциплинарности, которая охватывает разные дисциплины, европейский университет может добавить так называемую «вертикальную» междисциплинарность. Такая вертикаль требует, чтобы академическое сообщество прилагало постоянные усилия к тому, чтобы определить место и значение каждой из дисциплин в контексте представлений о человеке и мире, вдохновляемых высшими ценностями. То, что предлагается — это органичное видение реальности, более высокий уровень синтеза знаний.

3.

В условиях глобализации и растущего плюрализма европейских обществ межкультурный и межрелигиозный диалог становится одной из основных забот высших учебных заведений. Такие темы больше не являются табу. Действительно, способность европейских университетов привлекать студентов и преподавателей будет в немалой степени зависеть от успешности такого диалога как внутри университетских сообществ, так и в обществе в целом. Неотъемлемой ценностью, важным фактором европейского наследия является, как писал Джон Генри Ньюман, стремление университета «осуществлять тесное взаимодействие одного и всех»³.

¹ См. Конгрегация католического образования, Папский Совет по делам мирян, Папский Совет по культуре, «Присутствие церкви в университете и в университетской культуре» (1994), I: 2, 8.

² См. Иоанн Павел II, Обращение к третьей международной встрече католических университетов и высших учебных заведений (25 апреля 1989), 4.

³ Джон Генри Ньюман, *Идея университета* (London: Longmans, Green and Company, 1931), 457.

По самой своей природе европейские университеты развивают культуру через свои исследования, передают ее каждому последующему поколению посредством обучения и всячески поощряют культурную деятельность. Как учебное сообщество университет открыт для любого социального опыта и всегда готов к диалогу с разными культурами⁴. Учитывая сегодняшние реалии, европейский университет должен стать более внимательным к другим культурам — особенно к различным культурным традициям в рамках Европы. Это будет способствовать плодотворному диалогу внутри современного общества и привлечению тех представителей других культур, кто желает обучаться и проводить исследования в разных странах-участницах Болонского процесса. В условиях растущего культурного и религиозного плюрализма, характерного для Европы начала 21 века, такой диалог особенно важен для обеспечения стабильности и для предотвращения угрозы религиозных войн, которыми так богато прошлое европейского пространства⁵. Университет, как сообщество ученых, не может оставаться в стороне от такого диалога. Он только укрепится, если будет содействовать межрелигиозному диалогу, знакомя студентов с неизвестными им религиозными традициями и поощряя исследования в этой области. Путь европейского университета — это путь диалога.

Уважительный разговор и сотрудничество обогатят академическое сообщество представлениями других, заставят задуматься над новыми проблемами и подтолкнут к углублению знания о том, что это сообщество считает истиной. В европейских университетах такой диалог подразумевает заботу, уважение и гостеприимство по отношению к представителям других религий. Каждый университет, принимающий студентов разных вероисповеданий, должен уважать их ценности, своеобразие и способы самовыражения.

4.

Четвертая дискуссионная группа занималась таким животрепещущим вопросом, как научные исследования и этическая ответственность. Как недавно отметил Питер Скотт (Peter Scott) — и это нашло отражение в выступлениях участников Семинара, «к сожалению, в современном университете вопросы нравственности отходят на второй план, а если быть более точным — отмечается тенденция рассматривать этические проблемы как методологические, а не как фундаментальные, напрямую связанные с ключевой миссией университета. В контексте исследований такое изменение легко видно. Этика исследователя больше не ставит под вопрос моральный аспект финансирования научных исследований военными или

⁴ См. Иоанн Павел II, *Ex Corde Ecclesiae*, 43.

⁵ См. Иоанн Павел II, *Novo Millennio Ineunte*, 55.

коммерческими структурами [...]. Вопросы нравственности научных исследований становятся более узкими, зачастую техническими, такими, например, как выявление профессиональной недобросовестности и обеспечение строгих методов исследования (в том числе исключение эксплуатации или ненужного вмешательства в жизнь субъектов исследования)».⁶

Участники этой дискуссионной группы выразили убежденность, что научные исследования в европейском университете всегда должны выполняться с заботой о моральной и этической сущности используемых методов и полученных результатов. Этим своим выводом они, возможно, неосознанно подтвердили то, что прозвучало в обращении Папы Иоанна Павла II к ЮНЕСКО в 1980 году: «Мы должны быть убеждены в приоритете нравственного начала над техническим, в первичности человека по сравнению с вещами, в превосходстве духа над материей. Только знание в соединении с совестью может служить на благо человеческой личности. Люди науки будут реальными проводниками гуманизма, только если сохранят чувство превосходства человеческой личности над миром и превосходства Бога над человеком».⁷

Процветание европейского университета будет зависеть от его способности обеспечить серьезное нравственное начало в своих образовательных программах и научных исследованиях. Мы надеемся избежать обвинения в том, что «знаем цену всего, но не знаем ценности ничего».

Будучи убеждены в том, что одна из основных функций внешнего измерения Болонского процесса — сделать европейские университеты привлекательными как для своих стран, так и для остального мира, мы предлагаем выбрать разумные маркетинговые стратегии, обеспечивающие достижение данной цели.

Семинар предлагает следующее: работая над созданием Европейского пространства высшего образования как движущей силы, способной сделать Европу сильной, стабильной, устойчивой и обеспечить ей лидерство в *мире* высшего образования, министры на своей Лондонской встрече 2007 года должны подтвердить:

1. Важнейшую и уникальную роль, которую — несмотря на растущее присутствие других инструментов образования — играют университеты в интеграции Европы и в формировании общества, основанного на знании.

⁶ Peter Scott, «Ethics 'in' and 'for' Higher Education», *Higher Education in Europe* 29:4 (December 2004), 439–440) (Питер Скотт «Этика в высшем образовании и для него», *Высшее образование в Европе*)

⁷ Иоанн Павел II, Обращение к ЮНЕСКО (2 июня 1980), 22: AAS 72 (1980), 750

2. Свою приверженность культурному наследию Европы как живой и развивающейся традиции, которую университеты получают, обогащают и передают следующим поколениям. Эта традиция богата гуманистическими ценностями, которые ни в коем случае не противоречат научным и технологическим потребностям развитых демократических обществ.
3. Необходимость обеспечения широкой доступности с целью увеличения потенциала, но не в ущерб высокому качеству (особенно высокому качеству исследований), которое должно быть присуще не только нескольким элитным вузам, но и многочисленным центрам передового опыта в различных областях обучения и научных исследований.
4. Фундаментальную ценность институциональной автономии, академической свободы, коллегиальности/общности и сотрудничества между высшими учебными заведениями как необходимых элементов конкурентоспособности европейских университетов на мировом рынке и, следовательно, инструментов служения обществу.
5. Позитивное значение единства и многообразия, а также многообразие в единстве — основы европейского университета — как одного из путей к интеграции и диалогу различных культурных и религиозных традиций.
6. Необходимость признания того, что религиозная составляющая национальных культур Европы находит свое отражение в литературе, архитектуре, в подходе к правам человека и другим важнейшим проблемам. Все наиболее важные и существенные вопросы должны получить должное внимание в университетских программах и исследовательских проектах.

От себя лично я хотел бы добавить еще одну рекомендацию: все — и министры, и рядовые сотрудники, отвечающие за разработку и реализацию стратегии создания Европейского пространства высшего образования, должны прочитать книгу Джона Генри Ньюмана *Идея университета!* (John Henry Newman: *Idea of University!*).

Данные обязательства, которые должны взять на себя министры, позволят Европейскому пространству высшего образования оказать существенное воздействие на сферу высшего образования и в самой Европе, и во всем мире.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, 24–26 2006 .)
()

PUTTING EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA ON THE MAP:
DEVELOPING STRATEGIES FOR ATTRACTIVENESS
ATHENS SEMINAR (ATHENS, 24—26 JUNE 2006)
CONCLUSIONS AND RECOMMENDATION OF THE SEMINAR. FROM PAVEL ZGAGA'S REPORT

www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/se_athens/AthensFinalReport.pdf

По материалам пленарных дискуссий и докладов рабочих групп (эти доклады содержат более обширный список предложений и рекомендаций) подготовлены следующие выводы и рекомендации:

- А) Предложение по содержанию *стратегии внешнего измерения* (7 пунктов), подготовленное Рабочей группой по внешнему измерению Болонского процесса и представленное участникам настоящего семинара, может стать очень хорошей основой для выработки «внешней стратегии Европейского пространства высшего образования».
- В) Рабочей группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) и Рабочей группе по внешнему измерению Болонского процесса предложено рассмотреть следующие рекомендации и включить их в документы к Лондонской встрече министров 2007 г.:

1. . Необходимы действия, направленные на улучшение характеристик европейского высшего образования. Конкурентоспособность высшего образования подразумевает обустройство разнообразных, качественных, эффективных и хорошо работающих университетов. Только такие университеты могут действительно привлечь студентов из Европы и других частей мира. Конкуренцию не следует считать неким противопоставлением сотрудничеству: устойчивое академическое сотрудничество, осуществляемое, например, через сети и проекты, увеличивающие критическую массу высших учебных заведений, может существенно улучшить конкурентоспособность европейского высшего образования в целом. С другой стороны, в глобальном

контексте конкуренция должна рассматриваться как стимул к дальнейшему укреплению сотрудничества.

Следует принять конкретные меры для привлечения иностранных студентов: с одной стороны, организовать ярмарки и информационные кампании, посвященные европейскому высшему образованию, с другой — создать европейские учебные и научно-инновационные центры. Успешный опыт некоторых стран показывает, что выделение дополнительных средств на стипендии иностранным студентам и на размещение студентов и исследователей из-за рубежа может несколько улучшить существующее положение. Необходимо разработать европейский стандарт приема иностранных студентов и кодекс поведения по визовым проблемам. Кроме того, Европа должна укреплять сети выпускников своих вузов во всех регионах мира. Рекомендуется также создать сеть послов европейского высшего образования или «пропагандистов Европы» в разных странах мира.

2. . Необходимо развивать и поддерживать различные подходы и методы — в том числе и региональные, поскольку Европа не является однородным целым и не может пониматься как таковая в других регионах мира. Подходы к партнерству и сотрудничеству с развитыми и развивающимися странами должны быть различными. Сотрудничество с развивающимися регионами мира должно основываться на партнерстве и общности интересов и иметь в качестве цели устойчивое развитие.

Европейские университеты имеют давнюю традицию партнерства и сотрудничества с университетами из других регионов мира. Сегодня программы Европейской Комиссии (например, Эразмус Мундус, Жан Монне и др.) и имеющиеся национальные схемы дают университетам возможность открыть новую страницу в истории их международного сотрудничества. Существующие сети должны служить связующим звеном между Европейским пространством высшего образования и образовательными пространствами других регионов мира. Шагом в улучшении нынешней практики может стать создание консорциумов из университетов и организаций, представляющих основных игроков высшего образования, в ЕПВО и третьих странах с целью всестороннего систематического сотрудничества. Осуществляемая такими консорциумами деятельность может включать совместные программы дипломного уровня с фазами мобильности для обучения на другом континенте (совместные и двойные степени, др.), меры, направленные на развитие вузов и наращивание их потенциала, развитие людских ресурсов и проектирование учебных планов. Неотъемлемой частью данной повестки дня должна стать совместная исследовательская деятельность. Партнерство и сотруд-

ничество должно охватывать и такую сложную сферу, как взаимное признание квалификаций высшего образования в глобальном контексте.

3. . Страны Болонского процесса могут поделиться своим опытом с другими регионами мира, которые встречаются с аналогичными проблемами и тенденциями в развитии систем высшего образования. Заинтересованные страны и/или зарубежные организации должны иметь возможность участвовать в мероприятиях, проводимых в рамках Болонского процесса, использовать передовой европейский опыт, а также высказывать замечания и делиться своим опытом на глобальных форумах. Активное сотрудничество с другими регионами мира может стать новым стимулом к более широкой интеграции.

Везде, где это возможно, политический диалог должен строиться с участием действующих на местах форумов, таких, например, как Рабочий комитет ЕС-страны Латинской Америки и Карибского бассейна или Политический диалог ЕС-Китай. Для каждого региона должна вырабатываться индивидуальная стратегия, отражающая соответствующую политику ЕС (например, Европейскую политику добрососедства — ENP). Необходимы конкретные меры, которые позволяли бы расширить существующие возможности, например, принятие «Программы визитов болонских мероприятий» (для финансирования участия в отдельных болонских конференциях и семинарах в Европе), проведение форума по политике высшего образования с участием представителей правительств государств Европы и третьих стран, а также основных заинтересованных кругов высшего образования.

4. . Рекомендуются создать всеобъемлющий портал Европейского пространства высшего образования. При разработке портала должны быть соблюдены определенные правила и условия. Информационное наполнение портала должно носить общий характер и быть легко доступным. Обращаться к различным целевым группам (к студентам, профессорам и преподавателям, к ответственным за принятие решений, к другим заинтересованным кругам в высшем образовании) следует по-разному. Рабочая группа по внешнему измерению может провести первое исследование данной проблемы. Греция, в лице своего министра образования, выразила желание разместить у себя такой портал. Кроме того, необходимо подготовить сжатое описание Болонского процесса для других регионов мира (задача для Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса — BFUG), а также создать по всему миру сеть информационных точек по Болонскому процессу.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, , , 12-14 2006 .)

ENHANCING GRADUATE EMPLOYABILITY (SWANSEA 12/14 JULY 2006)
MAIN RECOMMENDATIONS

<http://www.bolognaconference.swansea.ac.uk/recommendations.html>

Каждая из рабочих групп подготовила ряд предложений, которые полностью приводятся ниже.

/

Сознавая необходимость внедрения на практике всех аспектов Болонского процесса, высшие учебные заведения и правительства должны всячески поддерживать последовательный межведомственный стратегический подход и поощрять вузы к включению международной составляющей и особенно мобильности студентов в свою политику и в учебные планы.

В соответствии с принципами Европейской Хартии мобильности⁸ и с целью достижения определенного сдвига в культуре необходимо стремиться к тому, чтобы обеспечение качества на всех уровнях (европейском, национальном и вузовском) включало следующие элементы интернационализации и мобильности:

- Признание.
- Мобильность академического и административного персонала.
- Языковые навыки.
- Информационное обеспечение.
- Высококачественный менеджмент.

Высшие учебные заведения должны помогать студентам идентифицировать и четко формулировать навыки для успешной трудоустроиваемости, которые формируются в рамках программы обучения и других видов деятельности на всех трех циклах, которые должны быть привязаны к

⁸ <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11085.htm>

Дублинским дескрипторам / национальным структурам квалификаций и к потребностям непрерывного профессионального развития в будущем.

Вузы должны обеспечить получение студентами информации и консультационной поддержки по всем секторам рынка труда и по навыкам организации и планирования карьеры.

Вузы должны развивать широкие связи с индустрией и другими секторами (малый и средний бизнес, благотворительные организации, государственный сектор) через консультативные советы, обмен сотрудниками, определение на работу и стажировки с тем, чтобы студенты и сотрудники были лучше осведомлены о требованиях бизнеса.

Чтобы удовлетворить потребности учащихся, необходимо обеспечить гибкость в подходе к обучению (образование в течение всей жизни).

- / (1)

Трудно переоценить всю важность эффективных связей с работодателями, однако применяемые методы должны быть адекватны контексту обучения, высшему учебному заведению, географическому региону и национальной политике. Необходимые связи могут быть установлены на многих уровнях через проведение конференций и семинаров, личные контакты, определение на работу, ассоциации выпускников, советы факультетов и департаментов и т. д. Ключевую роль здесь могут сыграть службы трудоустройства и развития карьеры. Эти службы должны функционировать при поддержке академического и управленческого персонала. Необходимо сделать их более заметными и доступными для студентов.

Включение в преподавание, обучение, оценивание и учебные планы, а также необходимость большей прозрачности без ущерба для мобильности.

Необходимость таких программ / степеней и результатов обучения по курсу / модулю, которые требуют совместной работы профессорско-преподавательского состава и службы трудоустройства и развития карьеры (обеспечение качества).

Схемы европейской мобильности для академического персонала и работодателей с целью введения новых механизмов встраивания навыков трудоустраиваемости.

- / (2)

Встраивание навыков в учебную программу является ключевым элементом Болонских реформ. Это вызывает к жизни необходимость отслеживания этого процесса и, что особенно важно, обмена передовым

опытом в Европе. В условиях значительного многообразия национальных систем, региональных условий, приоритетов и миссий высших учебных заведений необходимо обеспечивать поддержку широкому диапазону методов и подходов.

Болонские реформы создают новые точки перехода в рамках системы высшего образования и выхода из нее. Растущее многообразие вариантов дальнейшего обучения или трудоустройства, широкая поддержка студенческой мобильности — все это требует высококвалифицированного руководства и консультационной поддержки для студентов и надлежащей работы с академическим и другим персоналом университетов.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

—
?
(, 21 – 22 2006)

JOINT DEGREES – A HALLMARK OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA?

BERLIN, 21 – 22 SEPTEMBER 2006)

PROF. HANS R. FRIEDRICH

[www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/
documents/kurzversion-BFUG.pdf](http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/kurzversion-BFUG.pdf)

21–22 сентября 2006 года при содействии Конференции ректоров вузов ФРГ (HRK), Немецкой службы академических обменов (DAAD) и при финансовой поддержке Европейской Комиссии и Генеральной Дирекции по образованию и культуре в Берлине прошел официальный Болонский семинар по вопросам и стратегиям присуждения совместных степеней в Европейском пространстве высшего образования.

Министры высшего образования 45 стран-участниц Болонского процесса дали мандат на проведение настоящего семинара в своем Бергенском коммюнике⁹ (раздел IV «Оценка достижений к 2007 году»).

В этой главе министры заявляют:

«...В частности, мы ожидаем продвижения в таких областях, как:

...– присуждение и признание совместных степеней, включая докторский уровень».

Имеется уже целая история «совместных» попыток прояснить, что такое совместные степени и как они могут быть реализованы на практике.

Речь идет, прежде всего, о Стокгольмских решениях от 31 мая 2002 года¹⁰, итоговом докладе семинара в Мантуе (11–12 апреля 2003 года¹¹) и Стокгольмском семинаре «Совместные степени – дальнейшее развитие» 6–7 мая 2004 года¹².

⁹ «Европейское пространство высшего образования – достижение целей», Коммюнике Конференции министров высшего образования, Берген (Норвегия), 19-20 мая 2005 года (www.bologna-bergen2005.no)

¹⁰ Министерство образования и науки, Стокгольм, Швеция: «Стокгольмские решения – Выводы и рекомендации семинара по совместным степеням в рамках Болонского процесса», Regeringskansliet, Стокгольм, 31 мая 2002 года.

¹¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: Семинар «Интегрированные учебные планы – Результаты и перспективы», Итоговый доклад, Мантуя, 11–12 апреля 2003 года.

¹² Министерство образования и науки, Стокгольм, Швеция: «Болонский семинар: Совместные степени – дальнейшее развитие», Стокгольм, 6–7 мая 2004 года.

Стокгольмские решения 2002 года прямо ссылаются на Лиссабонскую конвенцию 1997 года¹³ о признании степеней и учебных фаз высшего образования и предлагают, начиная с 2004 года¹⁴, включить в нее совместные степени.

В Бергенском коммюнике в разделе «Признание степеней и периодов обучения» министры заявляют: «...Мы поддерживаем дополнения к Лиссабонской Конвенции о признании и призываем национальные власти и другие заинтересованные стороны признавать совместные степени, присуждаемые в двух или более странах Европейского пространства высшего образования».

В Стокгольмских решениях 2002 года содержится список из 9 критериев, которые могут служить общим знаменателем при разработке совместных (или интегрированных) программ обучения (этот список в большой степени сходен с критериями, предложенными К Таухом и А. Раухваргерсом в их обзоре магистерских и совместных степеней¹⁵).

Три из этих девяти критериев следует отметить особенно:

- продолжительность обучения вне своего вуза должна быть значительной, например, 1 год на бакалаврском уровне
- решение об организации совместных программ обучения должно быть подкреплено письменным соглашением между высшими учебными заведениями
- приложение к диплому должно использоваться в полной мере.

Необходимо акцентировать внимание на двух утверждениях из итогового доклада семинара в Мантуе (2003 год):

«...Программы на совместные степени, базирующиеся на интегрированных учебных планах, являются одним из основных приоритетов формирования европейской идентичности» (включая культурные, языковые и социальные аспекты) и

«...Совместные докторские программы, осуществляющие подготовку исследователей в Европе, — это краеугольный камень более широкого сотрудничества между Европейским пространством высшего образования (ЕНЕА) и Европейским исследовательским пространством (ЕРА). Синергия между двумя пространствами является необходимым условием построения Европы знания».

¹³ «Конвенция о признании квалификаций высшего образования в европейском регионе», Лиссабон, 11 апреля 1997 года.

¹⁴ Комитет по Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе: «Рекомендации о признании совместных степеней», приняты 9 июня 2004 года.

¹⁵ Таух К. / Раухваргерс А. (2002). Обзор магистерских и совместных степеней в Европе. Genf: European University Association. Siehe: http://www.unige.ch/eua/En/Publications/Survey_Master_Joint_degrees.pdf

В докладе и выводах Стокгольмского семинара (2004 г.)¹⁶ подчеркивается, что необходимо сделать известным опыт высших учебных заведений и студентов и закрепить возможность присуждения совместных степеней в национальных законах о высшем образовании.

Дискуссии и выступления на Берлинском семинаре показали, что в Европе имеются различные модели программ на совместные степени с различными типами степеней (интегрированные программы с двойными, множественными и совместными степенями). Независимо от типа итоговой степени, все модели совместных программ предусматривают значительные периоды обучения студентов в зарубежном принимающем университете.

Участники семинара признали необходимым провести более точное различие между совместными или интегрированными *программами* обучения как процедурной работой, с одной стороны, и присуждением *степени*, в которой признается и отражается новое содержание и дополнительная ценность европейской составляющей, с другой стороны.

В настоящее время уже дано несколько определений того, что такое совместная степень или в каких рамках она может быть описана. На главной странице Bologna-Bergen даны определения совместной степени, предложенные Советом Европы и ЮНЕСКО в рамках Лиссабонской конвенции о признании, Европейскими союзами студентов — ESIB (эти определения являются более широкими) и программой ERASMUS Mundus (данное определение имеет более узкий характер и ближе к «настоящей» совместной степени, предусматривающей *одно* свидетельство или *один* диплом).

Эти определения являются, в некоторой степени, противоречивыми, хотя все они были приняты официально в разные моменты времени. Некоторую озабоченность вызывает слишком узкое определение совместных степеней, принятое в законодательствах ряда стран. В связи с этим рекомендуется использовать более широкое и либеральное определение, аналогичное предложенному Лиссабонской Конвенцией /ЮНЕСКО/Советом Европы.

Лиссабонская конвенция /ЮНЕСКО /Совет Европы определяют совместную степень следующим образом:

¹⁶ Павел Згага: „Болонский семинар: Совместные степени — дальнейшее развитие. Выступление основного докладчика”, 7 страниц, Стокгольм/Любляна, май 2004 года (www.bologna-bergen2005.no)

«Совместная степень должна пониматься как относящаяся к квалификации высшего образования, присвоенной совместно как минимум двумя или более вузами или совместно одним или более вузами и другими органами на основе учебной программы, разработанной и предоставленной совместно высшими учебными заведениями, возможно, в сотрудничестве с другими вузами. Совместная степень может быть присуждена как

- совместный диплом в дополнение к одному или более национальным дипломам;
- совместный диплом, который выдается вузами, предлагающими данную программу обучения, и не сопровождается никаким национальным дипломом;
- один или более национальных дипломов, выданных официально в качестве единственного подтверждения данной совместной квалификации».

Университеты должны побуждаться к внедрению «настоящих» совместных степеней (понимаемых как единое свидетельство, выдаваемое совместно более чем одним университетом), как это рекомендовано Болонским семинаром в Мантуе (2003), и реализуется на практике многими странами и университетами в рамках программы ERASMUS Mundus.

Однако практика, например, программа ERASMUS Mundus, показывает, что реальная совместная степень может быть реализована только как единое свидетельство, выданное совместно двумя или более университетами.

В любом случае очень важно, чтобы министры приняли на себя обязательство обеспечить в своих странах правовую основу для присуждения совместных степеней.

Большую помощь может оказать изучение правовых основ для совместных степеней тех стран, в которых эти основы уже созданы, и их презентация всем министрам, возможно, с кратким (юридическим) комментарием. Выполнение этой задачи может быть инициировано Рабочей группой по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG).

На Берлинском семинаре пять рабочих групп были посвящены конкретным аспектам совместных степеней:

1. Признание
2. Обеспечение качества
3. Создание нормативно-правовой базы
4. Мобильность
5. Финансирование

Результаты работы этих групп нашли свое отражения в выводах и рекомендациях настоящего семинара.

Итогом работы семинара стали следующие выводы и рекомендации:

Уже есть все основания говорить, что совместные (интегрированные) программы — это шаг вперед к реальному, идущему снизу вверх процессу в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО) и существенный вклад в формирование европейской идентичности особого, связанного с высшим образованием, рода. Эти программы сочетают в себе международный опыт, широкие лингвистические, культурные и социальные компетенции. Если мы ходим отдать должное важному вкладу совместных программ в гармоничное функционирование Европейского пространства высшего образования, необходимо обеспечить для них особое финансирование на национальном или на европейском уровне либо, возможно, на том и другом сразу. Это требование оправдано, поскольку — по крайней мере, на начальной фазе — для таких программ характерны дополнительные (накладные) расходы. В то же время, совместные программы обладают добавленной ценностью, а со временем и благодаря полученному опыту и объединению (международных) ресурсов могут появиться их затратные или более мощные варианты.

На сегодняшний день имеется сравнительно немного программ на совместные степени с малым числом студентов. Кроме того, существует проблема набора с точки зрения привлечения «правильных» студентов. В этих условиях необходимы дополнительные финансовые средства для проведения крайне необходимых маркетинговых и информационных кампаний, посвященных совместным программам, преимущества которых остаются фактически неизвестными.

Полномочные органы на национальном и европейском уровне должны подготовить обзор имеющихся программ на двойные, множественные и совместные степени. Цель обзоров — показать все преимущества таких программ и их ценность для Европы как с точки зрения конкурентоспособного на мировом уровне академического образования, так и с точки зрения перспектив трудоустройства. Проведение этих исследований может быть начато одновременно на национальном и на европейском уровне.

Предлагаются различные критерии для проектирования и разработки интегрированных европейских (совместных) программ. Необходимо

составить окончательный список «лучших критериев» (или «золотых правил») на основании материалов Стокгольмского, Мантуйского и Берлинского семинаров и других относящихся к этому вопросу документов. Этот список должен быть обнародован в качестве одного из важных документов Болонского процесса.

Что касается юридического определения «настоящей» совместной степени, то единого мнения здесь нет и добиться его будет трудно, особенно если речь идет о формулировке, охватывающей все аспекты. Возможно, в этом даже нет необходимости. Министры образования стран, ратифицировавших Лиссабонскую Конвенцию о признании (в настоящее время их число составляет 39), в основном, одобрили формулировку, предложенную ЮНЕСКО и Советом Европы в документах, дополняющих Лиссабонскую Конвенцию¹⁷. (Эта формулировка является более широкой с точки зрения проектирования и описания совместных интегрированных программ). Таким образом, министры должны включить в национальные законы о высшем образовании как минимум письменное упоминание возможности присуждения совместных степеней (со ссылкой на формулировки Лиссабонской Конвенции) и гарантировать обеспечение их качества в соответствии с установленными национальными стандартами и европейскими нормами и принципами. Кроме создания правовых основ для совместных степеней, необходимо обеспечить широкое использование точного и информативного Приложения к диплому. К диплому — будь то одно свидетельство или несколько — может выдаваться совместное приложение, причем такое, чтобы его разные части или листы не могли быть разделены. Министры должны побуждать высшие учебные заведения к продолжению и расширению деятельности по подготовке и проектированию интегрированных совместных программ.

Министры должны поощрять вузы, предлагающие совместные учебные программы, к взаимному освобождению от учебы для периодов обучения в зарубежных партнерских вузах.

Министры должны гарантировать, что процедуры получения виз и других необходимых документов или разрешений не будут являться препятствием к развитию совместных программ обучения.

Важную роль играют реализация одобренных в Бергене стандартов и принципов ENQA и дальнейшее развитие Европейского регистра агентств

¹⁷ Комитет по Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе: «Рекомендации о признании совместных степеней», приняты 9 июня 2004 года.

обеспечения качества, способствующего взаимному признанию решений по качеству в странах-участницах Болонского процесса. Это сделает обеспечение качества совместных степеней более простым и прозрачным в рамках Болонского процесса и позволит избежать многочисленных процедур обеспечения качества. Необходимо выработать специальные критерии оценки дополнительной ценности совместных программ в противоположность национальным степеням.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

« ! ».

(, 28–29 2006 .)

«LOOKING OUT! BOLOGNA IN A GLOBAL SETTING»
THE EXTERNAL DIMENSION OF THE BOLOGNA PROCESS
OSLO SEMINAR (OSLO, 28–29 SEPTEMBER 2006)
CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS. PAVEL ZGAGA

<http://www.bolognaoslo.com>

Презентации и дискуссии на семинаре, групповые обсуждения с представителями двух европейских и семи неевропейских стран, а также последующие дебаты в шести рабочих группах позволили сделать ряд заявлений, выводов и рекомендаций, прямо или косвенно связанных с ожидаемой стратегией «внешнего измерения». Презентации, дискуссии и выводы рабочих групп были подробно представлены в выступлениях докладчиков (имеются на вебсайте семинара <http://www.bolognaoslo.com>) и послужили основой для нижеследующих выводов и рекомендаций.

1. В ходе обсуждения возможной стратегии международного сотрудничества ЕПВО, неоднократно акцентировался простой, но очень важный факт: *сотрудничество предполагает как минимум две участвующие стороны*. «Внешнее измерение» не может быть реализовано одной Европой: этот процесс требует консультаций с партнерами из всех регионов мира. Остается еще масса проблем, которые предстоит согласовать, изучить и решить в рамках Болонского процесса.

1.1. На семинаре подробно рассмотрен вопрос, *кем и по отношению к кому* должна вырабатываться стратегия. С одной стороны, есть единое мнение, что стратегии могут предназначаться для нескольких игроков, от вузов через национальные органы государственной власти до европейского уровня. С другой стороны, вполне очевидно, что не все вузы одинаковы и не все страны находятся в одинаковом положении. Их потребности различаются, поэтому стратегия должна включать использование некоего универсального подхода. Обсуждение стратегии на европейском уровне порождает

также вопрос о том, «какая Европа»? Не всегда просто установить границы между «ЕС-25» и «ЕС-45», однако, чтобы стратегия сотрудничества в ЕВПО реально работала, необходимо гарантировать, что в Болонском процессе не будет «группы А» и «группы В».

- 1.2. Что касается вопроса, по *отношению к кому* должна выработываться стратегия, здесь наиболее реалистичным сценарием является поддержка процессов, аналогичных Болонскому, в других странах. Это могло бы улучшить совместимость систем и стратегий высшего образования и стать ценным опытом в наращивании потенциала.
- 1.3. На семинаре был поднят вопрос о том, подходит ли *организационная модель Болонского процесса* для *поддержки* ЕПВО после 2010 года и для *стимулирования* широкого сотрудничества с другими частями мира. До сих пор предостережениям от создания организационной базы для неформального процесса противопоставлялась необходимость крепкой более постоянной организационной структуры. Эта структура может быть достаточно подвижной, однако, для нее должно быть обеспечено финансирование и организационная основа. Вот почему организация Европейского пространства высшего образования после 2010 года должна быть поставлена на повестку дня как вопрос, требующий срочного решения — в том числе и с точки зрения «внешнего измерения».
- 1.4. ЕПВО должно предоставлять *некую систему, облегчающую межвузовское сотрудничество*. Для этой цели необходима информация о ЕПВО, привязанная к информации о национальных системах и образовательных учреждениях. Растет убежденность в том, что необходимо создать портал Европейского пространства высшего образования, содержащий подробные сведения о ЕПВО, а также ссылки на сайты национальных органов власти и на сайты вузов. Пока, однако, остается ряд деталей, которые предстоит урегулировать.
- 1.5. Мировое сотрудничество в высшем образовании, партнерские соглашения между высшими учебными заведениями из различных регионов мира, мобильность студентов и сотрудников высшей школы в большой степени зависят от проблем, связанных с признанием. В этих условиях необходимо поддержать ЮНЕСКО в работе по пересмотру ее *региональных конвенций по признанию квалификаций*. Эти вопросы также тесно связаны с обеспечением качества образования и с транснациональным образованием. Для ЕПВО жизненно важно, чтобы эти вопросы открыто обсуждались всеми участниками международного сотрудничества в области высшего образования.

- 1.6. Хорошим примером международного сотрудничества семинар назвал сотрудничество стран португальского языка (*Lusophone*) и сотрудничество стран французского языка (*Franco-phonie*), которое охватывает страны, как входящие, так и не входящие в Болонский процесс, и подтверждает серьезный потенциал сотрудничества между группами стран. В высшем образовании это сотрудничество должно быть помещено в рамки общей нормативной базы и стратегии ЕПВО.
2. Анализ условий для сотрудничества между вузами ЕПВО и других регионов мира (особенно в контексте сложных связей между *мобильностью, прозрачностью и признанием*) как важнейшего элемента стратегии «внешнего измерения» показал необходимость улучшения качества мобильности и устранения существующих барьеров. И с точки зрения государства, и с точки зрения вузов сотрудничество с внешним миром, осуществляемое в сфере высшего образования и научных исследований, связано, прежде всего, с совершенствованием качества: во всех системах мобильность, интернационализация и «внешнее измерение» — это средства, а качественное образование и научные исследования — это цель. Эта позиция подразумевает следующие главные фокусы, действия и меры:
- 2.1 Партнеры по ЕПВО должны *улучшать информационные потоки и распространение информации*. Для успеха в условиях мобильности и интернационализации необходимо вовлечение основных заинтересованных кругов (например, студенческих союзов, которые обеспечивают руководство и поддержку для мобильных студентов) и консультации с ними. Правила оценивания качества высшего образования, общие решения по признанию — все это должно быть доступно, причем на нескольких языках. Кроме того, необходимо решить вопросы информационной, языковой, культурной подготовки для мобильных студентов и сотрудников.
- 2.2 Необходимо стимулировать *лучшее понимание и широкое использование имеющихся инструментов признания и прозрачности* — как в Европейском пространстве высшего образования, так и за его пределами, поскольку это облегчит международные обмены и мобильность. Речь идет о нормативных схемах, улучшающих совместимость систем высшего образования и регулирующих признание; об обмене передовым и отрицательным опытом; о взаимном утверждении решений о признании и т.д. С другой стороны, многосторонние и двусторонние соглашения должны стимулировать развитие межвузовских нормативных схем и партнерских отношений, обязывающих вузы признавать периоды обучения за рубежом для мобильных студентов и полученные за рубежом степени.

- 2.3 Расширение мобильности и устранение препятствий к ней не должны рассматриваться как исключительно проблемы высшего образования. Для их решения необходимы совместные усилия *всех заинтересованных национальных министерств и ответственных органов* (особенно иммиграционных). Особые усилия следует направить на решение проблем, связанных с выдачей виз и разрешений на работу для студентов и сотрудников.
- 2.4 Что касается развития международных обменов, то здесь вузы ЕПВО, а также органы власти в регионах и страны должны рассмотреть возможность проведения *особой политики в отношении развивающихся стран* и проектов для развивающихся регионов — в дополнение к специальным информационным кампаниям. Нарращивание потенциала вузов — это особенно важная область международного сотрудничества в рамках таких схем.
- 2.5 По большинству из данных вопросов нет четкого различия между входящими и не входящими в ЕПВО странами и высшими учебными заведениями. Это означает, что необходимо улучшать условия для международного сотрудничества как вне пределов ЕПВО, так и внутри него.
3. Анализ будущей стратегии международного сотрудничества ЕПВО показывает, что его перспективы различны в зависимости от точки зрения — общей (системной) или вузовской. Тем не менее, сотрудничество должно оставаться ключевым элементом ЕПВО. Дискуссии на нынешнем и на двух предыдущих семинарах по «внешнему измерению» показали, что *сотрудничество* следует рассматривать в сочетании с двумя другими «ключевыми элементами» — *привлекательностью* и *конкурентоспособностью*.
- 3.1 Семинар подтвердил и акцентировал отсутствие внутренних противоречий между *сотрудничеством и конкуренцией*. Сотрудничество и конкуренция сосуществуют в академическом мире, где высшие учебные заведения должны сотрудничать, чтобы быть конкурентоспособными, и одновременно должны быть привлекательными, чтобы найти партнеров по сотрудничеству. *Привлекательность* — более широкое понятие, чем *конкурентоспособность*, поскольку оно охватывает также и неэкономические аспекты.
- 3.2 *Ценность высшего образования и ценностные ориентиры в высшем образовании* являются важным аспектом «внешнего измерения». Техническое сотрудничество, полностью «свободное» от ценностных ориентиров, может сбить ЕПВО с его пути. Технически идеальное решение может быть контрпродуктивным, если оно не служит истинным ценностям и целям высшего образования. Участники Болонского процесса

единодушны в том, что стратегии и цели сотрудничества должны быть ориентированы на потенциальных партнеров. Однако необходимо сохранять такие базовые ценности, как академическая свобода и институциональная автономия, чтобы сотрудничество можно было назвать «совместимым с Болоньей». Разумеется, возможны и другие принципы (технического) сотрудничества, но оно будет «внешним» к Болонскому процессу не только с точки зрения географии, но и с точки зрения задач и ценностей.

3.3 Страны-участницы Болонского процесса должны согласовать ряд *принципов и конкретных действий по улучшению привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО*, а также по укреплению взаимного сотрудничества, например:

- дальнейшее развитие национальных и европейских схем мобильности студентов и сотрудников высшей школы;
- увеличение числа образовательных программ на основных международных языках;
- лучшее осознание необходимости роста инвестиций в высшее образование и важности его социального измерения, реализуемого через расширение доступа и участия. Для широких образовательных реформ и наращивания потенциала вузов рекомендуется использовать фонды развития (0,8%);
- наращивание потенциала посредством образования преподавателей;
- дифференцированная политика для разных регионов и секторов, вовлечение всех типов высшего образования в плановую деятельность (многообразие);
- принятие на национальном и европейском уровне мер, направленных на стимулирование партнерств и сетей в сфере научных исследований и образования;
- особое внимание к странам с односторонней мобильностью (либо преимущественно въездной, либо преимущественно выездной). Принять меры по минимизации риска утечки мозгов (как внутренней — в рамках ЕПВО, так и внешней, особенно в отношении развивающихся стран) и обеспечению устойчивого развития.

3.4 Обсуждение вопроса «*Что делает ЕПВО привлекательным?*» только началось. Дискуссия не должна прекратиться даже после Лондонского совещания. Правильный ответ на этот вопрос существенно зависит от четкого представления о том, что реально означают цели Болонского процесса для его участников. С другой стороны, привлекательность подразумевает значительный прогресс в обеспечении качества и в вопросах признания. Необходимо обмениваться информацией о «философии» и содержании Болонского процесса, разъясняя, что его

цели не сводятся к формальным изменениям структур. Очень важно, чтобы эта работа осуществлялась с учетом то, что делается во всех странах-участницах Болонского процесса.

4. И, наконец, необходимо упомянуть еще одну тему — на первый взгляд не очень важную, которая также была затронута на норвежском семинаре по «внешнему измерению». Речь идет о терминологии и, как всегда в таких случаях, о значении и понимании терминов. Дискуссия по «внешнему измерению» становится более активной, поэтому Болонский процесс нуждается в более точных терминах для описания связей между привлекательностью, конкурентоспособностью и сотрудничеством.

На заседании одной из рабочих групп было отмечено, что «внешние измерения» — это не только то, как европейское высшее образование воспринимается остальным миром, но в равной степени и то, как мы, европейцы, воспринимаем остальной мир. Только включив наш взгляд на Других, так же как взгляд Других на нас во «внешнее измерение» Болонского процесса, мы сможем изменить «внешнее измерение» взаимодействия между «ними» и «нами» на глобальное измерение, на нашу работу вместе в условиях здоровой взаимосвязи между сотрудничеством и конкуренцией.

Семинар не пришел к окончательному соглашению по данному вопросу, однако был сформулирован ряд конкретных предложений, которые пока нуждаются в дальнейшем обсуждении, а именно, перейти от «внешнего» к «глобальному измерению» или к «измерению глобального сотрудничества».

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, 7–9 2006)

« »

BOLOGNA SEMINAR ON DOCTORAL PROGRAMMES (NICE, 7–9 DECEMBER 2006)
FINAL CONCLUSIONS – PREPARING RECOMMENDATIONS FOR THE LONDON COMMUNIQUÉ
«MATCHING AMBITION WITH RESPONSIBILITIES AND RESOURCES»

<http://www.fd.upmc.fr/archives/unec/decembre2006/nice.html>

I.

1. –

: На своей встрече в

Бергене в мае 2005 года министры признали, что для улучшения синергии между сектором высшего образования и другими исследовательскими секторами, а также между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством «квалификации докторского уровня должны быть полностью объединены с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО на основе ориентированного на результаты подхода. Центральным компонентом докторской подготовки является развитие знания посредством оригинального научного исследования. Принимая во внимание необходимость структурированных докторских программ и потребность в прозрачном руководстве и оценивании, мы отмечаем, что обычная нагрузка для третьего цикла в большинстве стран примерно соответствует 3–4 годам с полным учебным днем. Мы призываем университеты к тому, чтобы их докторские программы обеспечивали междисциплинарную подготовку и формирование передаваемых навыков, что позволило бы удовлетворить потребности более широкого рынка трудоустройства. Нам необходимо добиваться увеличения числа кандидатов на докторскую степень, выбирающих научно-исследовательскую карьеру в Европейском пространстве высшего образования. Мы считаем участников программ третьего цикла как студентами, так и начинающими исследователями».

2. : Европейская Ассоциация университетов — совместно

с другими заинтересованными партнерами и под контролем Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса — должна подготовить доклад о дальнейшем развитии базовых принципов докторских программ и представить его на встрече министров в 2007 году.

3. :

- Руководящий комитет: EUA, Австрия, Франция, ESIB, EURODOC;
- Круг полномочий, одобренный Рабочей группой по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG);
- Формирование специального «внутреннего круга» событий, анализ событий из «внешнего круга»;
- Работа на Болонском семинаре в Ницце и подготовка предварительного отчета для Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса в начале 2007 года.

II. ,

В Бергенском коммюнике нашли свое отражение 10 базовых принципов, одобренных в Зальцбурге. Дальнейшее развитие этих принципов требует участия и совместных действий всех партнеров по Болонскому процессу: правительств, высших учебных заведений и их сотрудников, а также докторантов и других начинающих исследователей.

II.1.

При подготовке предлагаемых ниже выводов и рекомендаций участники конференции акцентировали уникальную роль докторского цикла, который обеспечивает подготовку для исследовательской работы и посредством ее фокусируется на развитии знания через оригинальное исследование. Участники подчеркнули чрезвычайную важность докторского цикла в достижении целей Европы в сфере исследований и в установлении связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством.

1. *Хотя докторские программы являются уникальными, они должны рассматриваться не изолированно, а по отношению к реализации трех болонских циклов как единого целого: исследовательский компонент и развитие переносимых навыков должны быть надлежащим образом включены во все три цикла.*
2. *Много инновационных докторских программ появляются в ответ на изменяющиеся потребности быстро развивающегося рынка труда. Трудоустраиваемость исследователей-докторов в научной сфере и вне ее, личная и общественная потребность в образовании и подготовке в течение всей жизни — все это стало катализатором создания новых программ, включая профессиональные докторантуры, более активного вовлечения промышленности и расширения европейского и международного сотрудничества.*

3. Докторские программы являются ключевым компонентом европейского высшего образования в глобальном контексте; вопросы *интернационализации и мобильности, учреждение совместных степеней на докторском уровне играют важнейшую роль в стратегическом развитии высшего учебного заведения.*
4. *Необходимо уделять большее внимание социальному измерению третьего цикла.* Основной заботой должна быть справедливость. Равенство доступа к третьему циклу, возможность добиться успеха должны быть гарантированы независимо от пола, этнической принадлежности, финансового положения или каких-либо других обстоятельств.
5. Докторские программы очень *важны для развития инноваций и креативности в обществе.* Вот почему необходимо инвестировать как в высококачественные дисциплинарные исследования, так и в междисциплинарные и межатраслевые программы.
6. *Требуются более крупные, целевые инвестиции* в третий цикл, и эта проблема должна решаться как можно быстрее. Не следует забывать, однако, что это подразумевает инвестиции и в первые два цикла. Это необходимо, в частности, для того, чтобы обеспечить, что степени второго цикла (магистерские) регулируются не только рыночным спросом, особенно учитывая неразрывную связь между вторым и третьим циклом.

II.2.

Высшие учебные заведения принимают на себя полную ответственность за разработку и предоставление высококачественных докторских программ. Для этого требуются автономные вузы, способные формировать политику и стратегии, которые отвечают их миссии и целям, *и создавать на институтском уровне все необходимые условия.*

2.1.

Обязанность по предоставлению докторских программ приводит к созданию соответствующих структур в учебном заведении. Выбранные организационные структуры должны помогать вузам в их стремлении:

- преодолеть изолированность начинающих исследователей от других дисциплин, от других таких же начинающих исследователей или от более широкого научного сообщества;
- обеспечить прозрачность ожидаемых результатов, стандартов качества и оценивания;
- обеспечить синергию в отношении развития трансверсальных (переносимых) навыков (на вузовском или межвузовском уровне).

В разных условиях могут быть применимы разные решения. Выбор структуры — это предмет обсуждения для каждого вуза с учетом его конкретных целей, достижению которых должны способствовать эти структуры.

Новейшие явления и анализ существующей практики в Европе говорят о появлении двух основных моделей высококачественных, международно-ориентированных и связанных в сети докторских / исследовательских / последипломных школ как организационных структур:

- структуры, включающие магистров, докторантов и обеспечивающие комплексную административную поддержку, обучение и помощь в развитии карьеры;
- структуры, включающие только докторантов по некоторой исследовательской теме или междисциплинарной области, возможно при участии нескольких высших учебных заведений.

2.2.

Обязанностями высших учебных заведений являются:

- Продвигать привлекательные исследовательские карьеры и карьерные перспективы в сотрудничестве с партнерами вне сферы науки, способствуя формированию ясных карьерных траекторий внутри и вне научной сферы, а также между миром науки и другими секторами трудоустройства.
- Создавать привлекательные условия для исследовательской работы в соответствии с положениями Европейской Хартии исследователей и Кодекса поведения при наборе исследователей¹⁸.
- Концентрировать финансовые ресурсы для обеспечения более эффективной докторской подготовки

Исследователи-постдокторанты

Европейские высшие учебные заведения должны обратить внимание не только на развитие карьеры исследователей-докторантов, но и на то, чтобы сделать исследовательскую карьеру привлекательной для постдокторантов и обеспечить их карьерное развитие. Необходимы четкая структура академических карьер и многообразие карьерных перспектив в науке, промышленности, коммерции и в государственном секторе, чтобы и частные лица, и Европа в целом могли конкурировать на мировой арене.

2.3.

В быстро изменяющейся среде очень важно обеспечивать гибкость доступа к докторским программам. Полная автономия вузов, многообразие вузовских миссий и контекстов, растущая значимость образования в течение всей жизни означают, что есть все основания для различающихся вступительных требований для вузов и программ, при условии, что будут гарантированы справедливость, прозрачность и объективность.

¹⁸ www.europa.eu.int/eracareers/europeancharterCEE

Болонский принцип, устанавливающий, что второй цикл обеспечивает доступ (т.е. право на прием) к третьему циклу, должен быть сохранен. В то же время доступ к третьему циклу не может быть ограничен только этой возможностью.

2.4.

Мобильность является неотъемлемой частью докторского образования во многих университетах. Высшие учебные заведения должны обеспечивать поддержку мобильности на докторском уровне в рамках межвузовского сотрудничества как один из элементов своей международной стратегии. Высшие учебные заведения и государственные органы в особенности должны направить усилия на устранение правовых, административных и социальных преград, таких, например, как проблемы, связанные с визами, разрешениями на работу и социальным страхованием.

Международная, межотраслевая и междисциплинарная мобильность должна быть признана как имеющая дополнительную ценность для развития карьеры исследователей-докторантов и других начинающих исследователей.

Дальнейшее развитие должны получить совместные докторские программы, европейские докторантуры и схемы двойных степеней как важнейший инструмент международного межвузовского сотрудничества.

//.3.

3.1.

В последние годы в Европе разработаны разнообразные траектории достижения докторской степени. Это докторантура, ориентированная на конкретные профессии (так называемая «профессиональная» докторантура), совместные докторантуры и европейский докторат, а также докторантуры на базе сотрудничества между университетами и промышленностью.

Все квалификации, описываемые как докторские степени, должны (независимо от типа или формы) основываться на базовых процессах и результатах. Оригинальное исследование должно оставаться основным компонентом всех докторских степеней. Докторская степень без оригинального исследования исключена.

Базовые процессы и результаты должны включать написание индивидуальной диссертации (построенной на оригинальном вкладе в знание или на оригинальном применении знания), которая оценивается экспертным советом университета при участии внешних представителей.

Профессиональные докторские степени

Так называемые «профессиональные» докторские степени — это степени, предусматривающие встраивание исследования в практику некоторой профессии. Они должны отвечать тем же основным стандартам, что и «традиционные» докторские степени с тем, чтобы обеспечить такой же высокий уровень качества. Возможно, следует использовать разные названия с тем, чтобы отличать этот тип профессиональной докторской степени от степеней PhD.

Эта тема нуждается в широком обсуждении, поэтому необходимо распространять информацию о растущем предложении профессиональных докторских степеней — особенно в Великобритании, но также и в других странах — на всем европейском пространстве высшего образования.

3.2.

В соответствии с зальцбургскими принципами большое внимание должно уделяться руководству, контролю и оцениванию, и университеты побуждаются и стимулируются к распространению лучшей практики в организации работы с исследовательскими степенями. Отношения должны строиться по прозрачной контрактной схеме совместной ответственности между докторантами, руководителями и вузами, а если необходимо, между другими партнерами, как это определено зальцбургскими рекомендациями. Необходимо обратить внимание, в частности, на то, чтобы были обеспечены совместное кураторство нескольких руководителей, непрерывное развитие профессиональных навыков академического состава и отзывы руководителей о работе.

Система нескольких руководителей должна поддерживаться — в том числе и на международном уровне — через наставничество и совместное наставничество руководителей-ученых в разных европейских странах.

Оценивание диссертации должно проводиться экспертным советом университета при участии внешних сторон. Влияние руководителя на исход процесса должно быть ограничено. Это не исключает его участия в экзаменационной комиссии, особенно в тех случаях, когда эта комиссия большая по составу или когда защита диссертации происходит публично.

3.3.

Развитие переносимых навыков, что должно быть неотъемлемой частью программ первого и второго цикла обучения, играет важную роль на третьем цикле и должно осуществляться в контексте общевузовских

структур поддержки на докторском уровне. Основной задачей является повышение осведомленности докторантов о получаемых ими в ходе исследований навыках, которые улучшают перспективы их трудоустройства как в сфере науки, так и на более широком рынке труда.

Необходимо обеспечить, чтобы развитие переносимых навыков финансировалось надлежащим образом. Необходимо также позаботиться о том, чтобы развитие переносимых навыков было обязательно включено в вузовские процедуры оценивания качества.

II.4.

4.1.

Университеты и государственные органы несут совместную ответственность за обеспечение статуса и рабочих условий для исследователей-докторантов и постдокторантов. Докторанты — это начинающие исследователи, которые играют важную роль в развитии Европы и потому, согласно зальцбургским принципам, должны обладать всеми необходимыми правами.

Необходимо признать важность надлежащих статуса и условий труда для исследователей-постдокторантов. Для них также необходимы понятные академические структуры и многообразие карьерных перспектив. Исследователи-постдокторанты должны быть признаны в качестве профессионалов, играющих ключевую роль в развитии европейского общества знаний, как подчеркивается в Европейской Хартии исследователей и в Кодексе поведения при наборе исследователей. Это подразумевает следующее:

- продолжительность постдокторской фазы без ясных карьерных перспектив должна быть ограничена пятью годами;
- исследователи должны иметь право на участие в национальных и международных системах грантов для финансирования своих исследований;
- необходимо поддерживать инициативы, подобные независимой схеме грантов для исследователей Европейского Совета по исследованиям (ERC);
- чтобы обеспечить рост числа исследователей и нормальную заработную плату для них, правительства должны больше инвестировать в исследования и в социальную инфраструктуру для исследователей. Это позволит улучшить привлекательность Европейского исследовательского пространства.

Адекватное и устойчивое финансирование докторских программ и студентов-докторантов, а также высших учебных заведений и их инфраструктуры является десятым и заключительным принципом, принятым в Зальцбурге. Этот принцип должен быть обязательно воплощен в жизнь, учитывая важную роль докторского образования и подготовки как ключевой стадии формирования исследовательской карьеры в академическом и неакадемическом секторах занятости. Немаловажен и тот факт, что привлекательность карьеры исследователя во многом определяется докторской стадией. Вот почему необходимо гарантировать статус и финансовую поддержку студента-докторанта, наряду с адекватным стимулированием.

Предварительный анализ анкетного опроса членов Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса позволил сделать следующие рекомендации:

- финансирование студентов-докторантов должно быть стабильным, охватывать весь период обучения и обеспечивать достаточные средства для жизни и работы в достойных условиях;
- финансирование должно быть достаточным, чтобы привлекать надлежаще квалифицированных студентов из групп с низкими доходами, и гибким, чтобы удовлетворять потребности студентов, обучающихся в режиме неполного учебного дня, в течение периода обучения;
- существует настоятельная потребность в консультациях и координации на национальном уровне между министерствами, исследовательскими советами и другими финансирующими учреждениями (включая европейские институты) по вопросам финансирования докторских программ и развития исследовательской карьеры.

Ницца, 9 декабря 2006 года

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

¹⁹ Данный раздел подготовлен на основании анкетного опроса членов Рабочей группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG). Окончательные результаты опроса будут включены в доклад EUA Рабочей группе и будут использованы в качестве рекомендаций.

:

, 25–26 2007

NEW CHALLENGES IN RECOGNITION: RECOGNITION OF PRIOR LEARNING
AND RECOGNITION BETWEEN EUROPE AND OTHER PARTS OF THE WORLD
(RIGA, 25–26 JANUARY 2007)

FIRST GLANCE AT THE NATIONAL ACTION PLANS FOR IMPROVING RECOGNITION
PROF. A. RAUHVARGERS

http://www.aic.lv/bologna2007/presentations/Rauhvargers_national_plans.pdf

Признание квалификаций высшего образования или периодов обучения, пройденного за рубежом, является неотъемлемой частью права на образование и развитие свободы передвижения.

- Документы представляют собой отчеты о состоянии дел с признанием, а не программы действий;
 - Многие страны недавно внесли поправки в свои законодательства, касающиеся признания;
 - Не все страны ответили на все вопросы;
 - Заслуживающая внимания подборка примеров лучшей и не самой лучшей практики должна анализироваться и использоваться для целей дальнейшего совершенствования;
 - Не многие страны представили информацию о времени до выдачи заявления о признании, о возможности обжалования решений, лишь одна страна сообщила об издержках.
-
- Право кандидата на справедливое признание;
 - Признание квалификации, если не доказано наличие существенных различий;
 - Бремя доказательств лежит на органе признания;

- Взаимное доверие — предоставление информации.
- Лиссабонская конвенция о признании;
- Рекомендации по критериям и процедурам признания, 2001 год;
- Кодекс лучшей практики предоставления транснационального образования, 2001 год;
- Рекомендации по признанию совместных степеней;
- Рекомендации по признанию международных квалификаций для доступа к высшему образованию.

()

- Многие страны ощущают потребность в информации о принципах Конвенции и получении подготовки по их практическому применению. Они планируют ознакомительные и практические семинары для высших учебных заведений, работодателей и других заинтересованных сторон, вовлеченных в процесс признания;
 - Некоторые страны, не ратифицировавшие ЛКП, на самом деле распространяют ее принципы и практику. В других странах планируется проинформировать вузы только после ратификации Конвенции;
 - Некоторые страны заявляют, что они применяют принципы Конвенции к кандидатам из всех стран, в том числе и не ратифицировавшим ее;
 - Ряд стран обращаются к базе данных решений о признании с тем, чтобы в будущем облегчить процесс признания.
-
- Не все страны участвуют в двусторонних соглашениях по признанию;
 - Число соглашений, заключенных данной страной, составляет 3–4 (для большинства стран), максимум — 11;
 - Соглашения чаще всего заключаются со странами, находящимися в том же географическом регионе;
 - Большинство стран заявляет, что соглашения находятся в соответствии с Лиссабонской Конвенцией. В то же время ряд стран считает свои соглашения устаревшими и нуждающимися в обновлении;
 - Одна из стран планирует заключить больше двусторонних соглашений с тем, чтобы облегчить экспорт своих услуг в области высшего образования.

- Практически все страны, ратифицировавшие Лиссабонскую Конвенцию о признании, и большинство стран, которые не ратифицировали ее, заявляют, что их законодательство уже находится в соответствии с Конвенцией и являющимися ее результатом нормативными актами о признании;
- При изучении критериев и процедур, однако, часто возникает вопрос: необходимо соответствовать букве Конвенции (*т. е. «Не указано, что нельзя делать таким образом»*) или духу ее правовых рамок?

()

- **Типичный:** ENIC/NARIC выпускают рекомендации, университеты принимают независимые решения, однако, будучи хорошо информированными, должны следовать принципам ЛКП;
- **Невозможный:** автономные университеты принимают решения и не должны информировать о них;
- **Централизованный:** ENIC/NARIC или вузы, или специальные комитеты готовят решения и министр/министерство/центральный орган делает выбор, поэтому реализация ЛКП обеспечена;
- **Давление (сильное):** вузы не имеют полномочий или компетенции в области признания;
- **Давление (умеренное):** ENIC/NARIC ± автономные решения вузов, однако вузы должны подчиняться законам, а ЛКП — это закон, поэтому в действие могут вступить контролирующие органы;
- **Правовой:** университеты **ДЕЙСТВИТЕЛЬНО** автономны, однако должны следовать законам, поэтому принципы ЛКП переносятся в национальные законы;
- **Связанный с качеством:** Объективное признание квалификаций является составной частью качества, поэтому реализация ЛКП проверяется при аккредитации.

– ?

Пример 1

- Зарубежное высшее учебное заведение проверяется на предмет эквивалентности вузам рассматриваемой страны;
- Далее происходит оценивание конкретного департамента и программы, которые посещал студент.

Используемые критерии: количество обладателей степени PhD, процедуры преподавания и экзаменационные процедуры.

Пример 2

- *Если нет существенных различий между программами, студент, который успешно завершил определенную программу, получает право на то, чтобы эта программа была ему зачтена.*

Пример 3

- *Совместимость зарубежной программы с программами вуза некоторой данной стране установлена.*

- Законы как минимум 12 стран в прямой форме предусматривают присуждение и признание совместных степеней. В некоторых странах установлены процедуры совместного обеспечения качества.

Имеющиеся препятствия: отсутствие законодательства по совместным степеням, закон регулирует, что должно быть написано в дипломе, необходимо более широкое сотрудничество в обеспечении качества совместных степеней.

:

- **наиболее типичное:** для всех составных частей совместной степени должна быть предоставлена гарантия качества.

:

- если все вузы-участники совместной программы признаны;
- все части совместной программы принадлежат некоторой образовательной системе;
- при условии, что аналогичная программа имеется в их стране.

/

- Признание транснационального образования основано на принципах Кодекса лучшей практики ЮНЕСКО и Совета Европы;
 - Кодекс лучшей практики ЮНЕСКО и Совета Европы включается в национальное законодательство;
 - необходимо устранить дискриминацию высококачественных высших учебных заведений транснационального образования;
 - вузы транснационального образования, работающие в стране, должны проходить национальную аккредитацию.
-
- если присуждающий квалификацию и предоставляющий образование вуз признан или аккредитован;
 - признанный/аккредитованный в экспортирующей стране + юридически признанный и подчиняющийся нормам и правилам принимающей страны;

- аккредитованный отдельно от материнского вуза;
 - международные вузы, если степень признана в стране, где предоставляется данная программа;
 - степени, на основе системы франчайзинга²⁰, если соответствующая программа предоставляется также и в «материнском» вузе;
 - аккредитация и признание квалификаций **все еще не приспособлены** к потребностям международного предоставления образования;
 - квалификации, присуждаемые в рамках трансграничного/транс-национального образования, **не признаются**.
- Некоторые страны упоминают акцент на сравнение результатов обучения (модификация – отказ в признании в случае существенного различия результатов обучения);
 - Некоторые страны либо уже практикуют признание предшествующего/эмпирического обучения, либо активного готовятся к этому.

2

<i>Стадия I</i>	<i>Стадия II</i>
Заявление (рекомендация) ENIC/NARIC	Признание решения вузами или работодателями
Формальное признание	Признание для продолжения обучения
Признание уровня	Признание сравнимости
Признание позиционирования в домашней системе	Заявление о признании Установление эквивалентности
Признание для дальнейшего обучения	Установление эквивалентности с присуждением степени принимающей страны
Установление эквивалентности	Установление сравнимости (со всеми юридическими правами)

ECTS

- Заметен серьезный прогресс, однако соответствующий анализ позволит установить это точнее;
- В большинстве случаев под «полной реализацией» ECTS подразумевается применение накопительной системы с 60 кредитами в год;
- Четкая привязка кредитов к результатам обучения отмечается лишь в нескольких отчетах;
- Немного тревожащие формулировки:
 - ECTS адаптирована,
 - Кредитная система базируется на ECTS,

²⁰ Франчайзинг означает привилегию дилеру, распространяющему товар производителя. При этом учебное заведение/дилер находится в независимой от производителя образовательных услуг собственности (провайдера). Учебное заведение/дилер выплачивает определенный процент от продаж образовательных услуг за использование имени производителя (совместное пользование торговой маркой) (Байдено В.И. Болонский процесс. Курс лекций. М.: Логос, 2004. с. 74).

- ECTS внедрена для всех бакалаврских и магистерских программ.

- Достигнут огромный прогресс;
- И вновь, некоторые формулировки нуждаются в дальнейшем изучении;
- В некоторых странах автоматически выдается Приложение к диплому на одном языке;
- Некоторые страны выдают Приложение к диплому для выпускников-докторантов, некоторые — нет;
- В некоторых странах Приложение к диплому для бакалавров выдается только по запросу;
- В ряде стран Приложение к диплому выдается всем выпускникам в двухцикловой системе (однако к этой системе перешли далеко не все страны).

Чаще всего называются:

- Национальные структуры квалификаций;
- Europass²¹.

Чаще всего: Надлежащими полномочиями по признанию обладают вузы и работодатели, в зависимости от цели (часто по рекомендации ENIC/NARIC)

Другие варианты:

- Центр ENIC/NARIC (по рекомендации вузов);
- Министр по рекомендации:
 - центра ENIC/NARIC;
 - специально созданного комитета;
 - вузов.
- Другие компетентные органы по официальному признанию и по дальнейшему обучению или;
- Те же органы дают право на признание в обоих случаях;
- Иные органы, в зависимости от типа степеней;

²¹ Europass — Европаспорт — единый европейский документ, удостоверяющий на двух языках этап подготовки за рубежом и способствующий внутриевропейской академической мобильности в сфере образования. В Европаспорте документально подтверждается соответствующим образовательным учреждением или работодателем объем и качество приобретенной квалификации, содержание полученной подготовки, предоставляется доказательная информация о наличии международного опыта.

В некоторых странах ENIC/NARIC готовят:

- руководства по признанию или,
- руководства по приему на основании имевших место примеров признания конкретных зарубежных квалификаций.

ENIC

Чаще всего: учрежденные и финансируемые правительством независимые органы — или составляющие таких органов.

Другие варианты (менее распространенные):

- Департаменты министерств;
 - Компоненты Конференций ректоров;
 - Агентства (или их части), созданные вузами;
 - Частные компании.
-
- На национальном уровне было найдено приемлемое решение, устанавливающее, что все вузы в своей практике признания должны следовать принципам, определенным правовыми рамками Лиссабонской Конвенции о признании;
 - Реализация правовых рамок Лиссабонской Конвенции о признании осуществляется в соответствии с духом этих документов, а не означает формальное следование их букве;
 - Правовые рамки ЛКП применяются также к признанию квалификаций стран, не присоединившихся к Конвенции;
 - При оценивании зарубежных квалификаций очевиден акцент на выявление и сравнение результатов обучения, а не деталей программы. Тот же принцип применяется при признании периодов обучения;
 - Оценивание предшествующего и эмпирического обучения стало неотъемлемой частью оценивания квалификаций;
 - Квалификации оцениваются также и в тех случаях, когда сложно обеспечить документальную поддержку. Там, где это возможно, в качестве основы для сравнения квалификаций используются национальные структуры квалификаций и всеобъемлющая структура квалификаций Европейского пространства высшего образования;
 - Наличие существенных различий приводит к частичному признанию, но не к отказу в признании;
 - ENIC/NARIC предоставляют вузам (и работодателям) информацию о зарубежных образовательных системах и рекомендации по признанию наиболее часто встречающихся квалификаций, а также предшествующего учебного опыта;
 - Вузы доверяют центру ENIC/NARIC и активно сотрудничают с ним, включая обратную связь о принимаемых вузами решениях по признанию;

- Созданы механизмы выявления ошибок в практике признания;
- Разработаны четкие процедуры обжалования решений о признании.

ENIC/NARIC предоставляет (по запросу/на веб-сайте/в печатном виде):

- информацию о структуре/системе квалификаций своей страны для использования зарубежными экспертами по оценке документов об образовании;
- информацию о состоянии обеспечения качества вузов/программ в своей стране;
- пакеты информации для заявителей: формы заявлений, сведения о применяемых критериях/процедурах, порядок подачи апелляций.

Широкое информирование создает базу для дальнейшей дискуссии с целью:

- перехода к более ясным критериям и процедурам признания в Европе;
- уточнения терминологии;
- на национальном уровне — выявления случаев, когда используемые критерии и процедуры должны быть изменены в соответствии с принципами правовых рамок Лиссабонской Конвенции о признании, и совершенствования национальной практики признания.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

<http://www.aic.lv/bologna2007/>

Болонский семинар *Новые проблемы признания: признание предыдущего обучения и признание между Европой и другими регионами мира* (Рига, Латвия; 25–26 января 2007 года) — это не только прекрасно организованный *европейский/международный форум*, но и еще одна возможность *обменяться передовым опытом и углубить парадигмы* в высшем образовании.

По итогам работы семинара предлагаются следующие выводы и рекомендации:

1. Семинар подтвердил, что *признание квалификаций высшего образования, периодов обучения за рубежом или предыдущего (основанного на прак-*

тике) обучения является неотъемлемой частью права на образование и способствует реализации свободы передвижения.

2. Участники семинара призывают европейские вузы, центры ENIC/NARIC и другие компетентные органы *признания оценивать квалификации других регионов мира с такой же непредвзятостью, какую они хотели бы видеть по отношению к европейским квалификациям за пределами Европы*. Неевропейские квалификации должны оцениваться в соответствии с критериями и процедурами, описанными в Соглашении по признанию Совета Европы /ЮНЕСКО и в дополняющих ее текстах.

Учитывая большое многообразие систем высшего образования в мире, необходимо изменить акцент с входных характеристик квалификаций на достигнутые *результаты обучения*.

Реализация Конвенции и ее принципов предполагает открытость для всех потенциальных партнеров. Пересмотр региональных соглашений должен происходить в условиях взаимного диалога.

3. *Надежная, понятная и доступная информация играет важную роль в обеспечении объективного признания квалификаций Европейского пространства высшего образования в других частях мира.*

В значительной степени информация по образовательным системам уже предоставляется. Тем не менее, есть необходимость сделать ее более доступной для тех, кто проживает за пределами ЕПВО и не знаком с особой терминологией, порожденной Болонским процессом. Вся необходимая информация должна размещаться на соответствующем сайте, наряду с другими сведениями о Болонском процессе.

4. Участники семинара решительно поддерживают *предложение организовать политические форумы с партнерами из других регионов мира* как часть Болонского процесса в глобальном контексте.

Они призывают Группу по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) посвятить один из этих форумов теме признания, опираясь на работу сетей ENIC/NARIC в этой области и привлекая их к активному участию.

Необходимо поддерживать сотрудничество между сетями ENIC/NARIC и аналогичными сетями в других регионах мира, в том числе для того, чтобы добиться общего понимания критериев, процедур и практик признания, а также подходов к организации транснационального высшего образования.

5. Сегодня европейские вузы активно используют инструменты, разработанные в рамках Болонского процесса. Эти инструменты хорошо принимаются и в других регионах мира. Поэтому они должны сохранять

свою актуальность и эффективность. Участники семинара признают, что *Приложение к диплому было разработано еще в 1998 году, и с того времени европейские системы высшего образования претерпели серьезное реформирование*. Приложение к диплому остается полностью применимым, однако *рекомендуется внести коррективы и обновить Пояснительную записку к нему* (например, совместные степени, учебная нагрузка и кредиты, системы обеспечения качества, международное высшее образование, др.). Поскольку Приложение к диплому является совместным инструментом, поправки должны быть одобрены Межправительственным комитетом Лиссабонского соглашения и Европейской Комиссией.

6. Участники семинара сознают, что *признание предыдущего обучения и назначение кредитов за компетенции, освоенные вне формального высшего образования (APL/APEL)*, хорошо развито лишь в относительно небольшой части возникающего Европейского пространства высшего образования. Поэтому очень важно, чтобы в ближайшее время в этой области был достигнут прогресс, и министры в Лондоне должны взять на себя обязательства добиться этого. В реализуемых и планируемых мерах по созданию систем образования в течение всей жизни, включая структуры квалификаций «нового стиля», должны предусматриваться системы, поддерживающие APL/APEL. Это потребует, кроме всего прочего, чтобы учебные программы и отдельные курсы в формальном высшем образовании были привязаны к *результатам обучения и компетенциям*. Сети ENIC/NARIC должны предоставлять информацию о APL/APEL и аналогичных стратегиях в разных странах — в Европе и во всем мире — а также системах образования этих стран.

7. Семинар подтвердил, что *вопросы признания тесно связаны с вопросами обеспечения качества*. Поэтому участники семинара призывают ENQA — совместно с партнерами по Е-4 и другими органами — *исследовать создание и внедрение примеров лучшей практики* (модели, процедуры и руководящие принципы) *для процедур признания*, включая APL/APEL, в контексте образования в течение всей жизни.

8. Национальные органы высшего образования побуждаются включить *элементы поддержки APL/APEL в национальные системы образования в течение всей жизни*, в том числе в разработку структур квалификаций «нового стиля». Национальные органы власти должны ввести работающие *нормы и принципы для APL/APEL, полностью интегрированные с национальными процессами обеспечения качества*, и всячески содействовать широкому внедрению и принятию APL/APEL и обучения в течение всей жизни профессорско-преподавательским составом, работодателями и студентами.

9. Так же как и в вопросах совершенствования качества, основная ответственность за улучшение признания лежит на высших учебных заведениях. Европейские вузы должны *наладить четкие процессы и практику, которые позволяли бы ясно и подробно описать их внутренние APL/APEL системы и процедуры для персонала, студентов и работодателей*. Они должны принять соответствующие стратегии развития персонала с тем, чтобы преодолеть препятствия к более широкому внедрению APL/APEL и обеспечить прозрачность, объективность, точность и эффективность всех процессов.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

П

PRELIMINARY REPORT. PAVEL ZGAGA.

www.aic.lv/bologna2007/presentations/P_Zgaga_report_present.pdf

Признание не является волшебным словом Болонской декларации, однако, почти все линии действия Болонского процесса тесно связаны с ним:

- «принятие системы легко понятных и сравнимых степеней» и «системы, базирующейся на двух (трех) циклах»;
- «введение системы кредитов», «включая образование в течение всей жизни»;
- «поддержка мобильности»;
- «европейское сотрудничество в области обеспечения качества»;
- «поддержка европейского измерения в высшем образовании»;
- «привлекательность Европейского пространства высшего образования»;
- «партнерство», «социальное измерение» и др.

Признание — это комплексный вопрос Болонского процесса.

Термин *признание* имеет широкий смысл; например:

- «макро»: признание иностранных квалификаций;
- «микро»: признание предыдущего (эмпирического) обучения.

	<i>Сорбонна</i>	<i>Болонья</i>	<i>Прага</i>	<i>Берлин</i>	<i>Берген</i>
Мобильность	3	4	8	8	7
Признание	4	1	4	8	13
Обеспечение качества	0	1	9	11	13
2 (3) цикла	4	5	3	12	8
Структура квалификаций	(1)	0	1	5	10
Привлекательность	(1)	(1)	6	3	4
Трудоустраиваемость	1	2	2	2	2
Образование в течение всей жизни	0	1	5	4	2
Результаты обучения	0	0	0	1	1
Предыдущее обучение	0	0	0	1	1

Эволюционировал не только язык, но и важнейшие проблемы!

Прогресс очевиден, однако, имеет место и запаздывание.

В Бергене, среди прочих проблем, министры отметили:

- *«что 36 из 45 стран-участниц Болонского процесса ратифицировали Лиссабонское соглашение о признании»,*
- *они призвали «всех, кто не ратифицировал Соглашение, сделать это как можно быстрее» и*
- *пообещали способствовать «улучшению признания предыдущего обучения».*

Каково положение сегодня, через 20 месяцев после Бергенской встречи, 8 лет после Болонской Декларации и 10 лет после Лиссабонского Соглашения?

Некоторые предварительные данные уже имеются.

:

?

Ратификация соглашения	Участники Болонского процесса	Ратифицировано	Пока нет
Май 1999	29	7	22
Май 2001	33	21	12
Сентябрь 2003	40	29	11
Май 2005	45	36	9
Январь 2007	46	39	7
???	...	...	0

«

...»

- ECTS получает распространение как накопительная система (Т5 66%/Т3 50%), и как система переноса кредитов (Т5 75%/Т3 68%);
- Никак не улучшается ситуация с признанием кредитов, присужденных партнерскими вузами: «некоторые студенты испытывают проблемы» Т5 48% / Т3 50%;
- Приложение к диплому: 47% вузов заявляют, что выдают его всем студентам.

!

!

Ранние стадии процесса:

- *обсуждение и выработка принципов;*
- *внутренний фокус* — сотрудничество в рамках Европы

Текущая стадия процесса:

- *реализация принципов* — проработка для осуществления на практике;
- *«выход на мировую арену»* — сотрудничество с другими регионами мира;
- *Будущее* — Европейское пространство высшего образования после 2010 года?

Болонский процесс — это формирование необходимых общих *«инструментов»* и *«системы норм и правил»* (как это работает?), но не только.

Это еще и *«философия»* — это перестройка нашей системы высшего образования на основе *общих ценностей* (почему это нам необходимо?).

Необходимы *изменения в умах* (например, «академическая культура»)!

Эти изменения уже происходят: например, передовой опыт в области AP(E)L; развитие международного сотрудничества и т. д.

:

I...

В каких регионах мира вы хотели бы улучшить привлекательность своего высшего учебного заведения?

Евросоюз	86%	.....	(Т3 91%)	.....	—
Восточная Европа	62%	.....	(Т3 62%)		
Азия	58%	.....	(Т3 40%)	.....	+
США/Канада	50%	.....	(Т3 57%)	.....	—
Латинская Америка	32%	.....	(Т3 32%)		
Африка	26%	.....	(Т3 24%)	.....	+
Арабский мир	21%	.....	(Т3 16%)	.....	+
Австралия	20%	.....	(Т3 23%)	.....	—

Эти изменения происходят не без сопротивления.

Если новые ценности принимаются, то *почему* возникает сопротивление?

Как всегда в философских дискуссиях, ценности ставятся под сомнение и подвергаются (различным) интерпретациям.

С 1999 года, *«опыт [...] показал, что имеется достаточное пространство для различных и иногда несовместимых интерпретаций того, что касается продолжительности и ориентации программ. Так, трудоустройство трехгодичных бакалавров продолжает оставаться проблемой во многих странах»* (Тенденции IV).

Дискуссия — это обычный способ обмена мнениями и культурой ...

Сопротивление может возникать, когда *не удовлетворяются необходимые условия* (ресурсы, навыки «инструменты», др.) для изменений.

В Средние века не было никаких препятствий к мобильности, как не было и «иностранных квалификаций».

Национальное государство — это защита «национальных» рынков (труда) и «национальных квалификаций».

Все больше и больше различающиеся национальные системы высшего образования ограничили свободную мобильность и сделали необходимой «таможню для квалификаций».

Сегодня глобальный мир становится *все более взаимозависимым*, но сохраняет (с точки зрения культуры, языка и др.) *многообразие*.

«Протекционизм» — не единственная причина того, что наши квалификации не одинаковы. *Но должны ли они быть такими?*

Считайте квалификации *сравнимыми*, не *равными*! Каким образом?

- С точки зрения «инструментов», необходимы *международные форумы* (общение, дискуссии; «открытые методы координации»).
- С точки зрения «философии» мы можем использовать *новые педагогические парадигмы*, такие как *результаты обучения*.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, 8–9 2007)

MAKING BOLOGNA REALITY – MOBILITY OF STAFF AND STUDENTS
(LONDON, 8–9 FEBRUARY 2007)

:

GENERAL REPORT: RECOMMENDATIONS AND CONCLUSIONS
(ANN FRITZELL)

[www.aic.lv/ace_disk/2005_07/sem05_07/se_mob_lond/
Mobility_Conclusions%20and%20recomendations.pdf](http://www.aic.lv/ace_disk/2005_07/sem05_07/se_mob_lond/Mobility_Conclusions%20and%20recomendations.pdf)

:

Мобильность студентов и персонала (включая административный персонал) находится в центре Болонского процесса, поскольку ей уделено внимание как в Болонской Декларации, так и во *всех* последующих Коммюнике.

Тогда почему

- складывается впечатление, что многое остается не сделанным
- есть сомнения в реальной приверженности идее мобильности?

!

Рабочая группа, созданная BFUG для сбора сведений о мобильности персонала и студентов, не смогла собрать сравнимые и достоверные данные по мобильности: были представлены лишь некоторые данные о студентах, однако не по *всем* странам Болонского процесса, и никаких данных о мобильности персонала.

Почему?

- Отсутствуют общие определения.
- Сбор национальных данных не налажен.

:

Основания для мобильности определялись, главным образом, с точки зрения *личной* перспективы, а именно:

- персональный рост и развитие,
- расширение академического опыта,
- новые языковые компетенции,

- способность понимать и воспринимать различные культуры и др.

Поэтому большинство высших учебных заведений (вузов) не считают своей обязанностью:

- систематически и продуманно помогать сотрудникам и студентам в реализации мобильности или
- регистрировать количество и характер выезжающих или принимаемых по мобильности сотрудников и студентов.

Однако вузы *должны* видеть мобильность в сфере своей ответственности. Это отвечает принципам, определенным на национальном уровне, и принципам Болонского процесса, поскольку мобильные сотрудники и студенты улучшат качество высшего образования (и исследований).

!

Это, однако, не означает, что мы можем оставить частных лиц за рамками процесса.

Напротив,

Представители персонала и студенты должны быть вовлечены в процесс на всех его уровнях - европейском, национальном и вузовском.

: (не в порядке приоритетности)

:

- Необходимо разработать общие определения.
- Данные — качественные, количественные и примеры лучшей практики — должны собираться на вузовском и на национальном уровнях.
- Национальные данные должны накапливаться и анализироваться на европейском и на международном уровнях.

:

- Быстрая, эффективная, бесплатная или недорогая выдача виз для персонала и студентов.
- Разрешение на работу должны выдаваться вместе с визой (см. Директиву ЕС об исследователях из третьей страны).

:

- Лучшее, более регулярное информирование всех студентов и сотрудников.
- Сотрудничество вузовских отделов мобильности.

:

Прогнозируемый в будущем спрос на академический персонал требует принятия соответствующих мер на национальном и на вузовском уровне, которые бы позволили

- успешно конкурировать с университетами всего мира и
- сделать академическую карьеру привлекательной для молодых людей.

Необходимые меры в отношении мобильности персонала, например:

- Планируемые заранее регулярные периоды мобильности за рубеж с гарантированным трудоустройством после возвращения.
- Создание хартии мобильности для преподавателей высшей школы (*аналогичной* Кодексу и Хартии ЕС для исследователей).

:

Студенты:

- создать всеобъемлющую структуру квалификаций, применять ECTS и систему обеспечения качества — распространение этих инструментов должно быть доведено до рынка труда путем привлечения работодателей к процессу. Необходимо привести в соответствие две структуры квалификаций — национальную и общеевропейскую!
- ратифицировать и /или *надлежащим образом* реализовывать на практике Лиссабонское соглашение о признании и Europass во всех странах Болонского процесса.

Персонал:

- признавать периоды работы за рубежом при наборе и продвижении академического персонала.

- / , :
- с целью поддержки мобильности национальные правительства должны обеспечить переносимость социальных прав граждан, которыми они обладают в своей стране, например, сделать переносимыми:
 - студенческие ссуды и/или гранты.
 - пенсионные схемы, отпуск по болезни, декретный отпуск и др. для сотрудников (и иногда для студентов).
 - Болонский процесс должен гарантировать, что все страны движутся к общим планам и аналогичным правам.

():

Чтобы обеспечить равные возможности для мобильности *всем* студентам и *всему* персоналу

- необходима дополнительная финансовая поддержка студентов, выезжающих в страны с более высокой стоимостью жизни — Фонд,

совместно финансируемый на справедливой основе странами-участницами Болонского процесса, и *возможно*, управляемый Советом Европы;

- необходимо уделять особое внимание расширению доступа к мобильности сотрудников и студентов с ограниченными физическими возможностями;
- необходимо удовлетворять особые потребности студентов и сотрудников, имеющих семьи (особенно с детьми) или какие-либо другие обязательства по социальной помощи.

:

Необходимо признать на европейском уровне проблемы регионального и социально-экономического неравенства, а также угрозы утечки мозгов как *внутри* Болонского пространства, так и по отношению к остальному миру.

Могут быть предложены следующие меры:

- Устранять предвзятое мнение относительно качества и подготовки путем лучшего информационного обеспечения.
- Расширять подготовку по менее распространенным языкам.
- Обеспечивать поддержку сотрудничества между Восточной и Западной Европой, например, путем организации совместных программ, финансируемых программ обменной мобильности (таких как Tempus).

:

Мобильность мыслей, идей, методов не менее важна, чем физическая мобильность персонала и студентов (хотя и не является ее альтернативой).

Поэтому академическому персоналу должны быть гарантированы:

- академическая свобода, в том числе свобода обнародования идей и результатов и
- право участвовать в общественных дебатах, особенно по проблемам высшего образования и исследований.

(см. Рекомендации ЮНЕСКО о статусе профессорско-преподавательского состава высшей школы, 1997).

:

Вузы должны побуждаться к использованию нетрадиционных форм мобильности, например:

- создание совместных программ;
- потенциал виртуальной мобильности, в том числе использование Интернета, электронных библиотек, баз данных и виртуальных конференций — защита *всех* форм бесплатных и открытых публикаций;

- гибкие учебные планы — для поддержки мобильности на международном уровне (но фактически также и на национальном).

Следует отметить, что принимаемые по мобильности преподаватели и студенты способствуют интернационализации принимающего вуза.

...

- необходимо *реальное* вовлечение студентов и персонала на европейском, национальном и вузовском уровнях;
- необходимо усилить ответственность вузов по обеспечению мобильности.

Каждый вуз должен сформулировать и реализовать стратегию мобильности, отвечающую требованиям Болонского процесса. Следует ввести соответствующее стимулирование для вузов.

- Мы убеждены, что мобильность будет способствовать улучшению качества высшего образования и поэтому необходимо сделать ее одним из главных фокусов Болонского процесса. Нужно приложить серьезные усилия для выработки четких стратегий, включая планы действий на всех уровнях, для стимулирования более сбалансированной мобильности и устранения всех препятствий. Мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса сделать мобильность приоритетным направлением своей работы и подготовить доклад для министров к их встрече в 2009 году.
- Мы призываем Группу по контролю за ходом Болонского процесса привлечь панъевропейскую структуру EI (Education International), ESIB и других заинтересованных партнеров к разработке европейской стратегии мобильности персонала и студентов и представить эту стратегию на следующей встрече министров в 2009 году. Приоритетом в этой работе должно стать описание необходимых данных в сотрудничестве с международными источниками данных. Полезным инструментом может быть критический анализ некоторых хорошо определенных областей. Любая такая стратегия потребует более широкого участия партнеров на всех уровнях, особенно высших учебных заведений, а также министерств, занимающихся вопросами, не связанными с образованием.
- Мы едины во мнении, что национальные органы должны в приоритетном порядке взяться за решение проблем визового регулирования, разрешений на работу, создания социальных и финансовых условий для мобильности с тем, чтобы устранить все препятствия к мобильности персонала и студентов еще до встречи министров 2009 года.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

2. « V:

»

TRENDS V REPORT: UNIVERSITIES SHAPING THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт
(D. Crosier, L. Purser, H. Smidt)

[www.EUA.be/fileadmin/user_upload/d\files/publications
/EUA_Trends_V_for_web.pdf](http://www.EUA.be/fileadmin/user_upload/d\files/publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf)

*Тенденции V**, возможно, самый амбициозный проект, когда-либо завер-
шенный Европейской ассоциацией университетов (EUA). Этот доклад дает
наиболее полную картину состояния высшего образования в Европе — так, как
ее видят высшие учебные заведения. Действительно, более 900 европейских
высших учебных заведений внесли свой вклад в подготовку данного документа,
отвечая на обширную анкету, принимая у себя исследователей или участвуя в
различных мероприятиях. EUA выражает глубокую признательность всем пред-
ставителям высшей школы за их вклад в общее дело.

В докладе показан прогресс, достигнутый университетами Европы в осу-
ществлении болонских реформ, и изложены основные задачи на будущее. Вот
почему этот документ так важен для всех, кто связан с европейским высшим
образованием, будь то университеты и студенты, правительства, деловые круги,
промышленность или другие заинтересованные стороны.

Тенденции V — это также отчет европейских университетов Конференции ми-
нистров образования, которые встретились в Лондоне 17–18 мая 2007 года, что-
бы обсудить завершение Болонского процесса к 2010 году. Поэтому в него во-
шли вопросы, ставшие предметом анализа правительств Болонских стран, а
именно: структуры степеней, болонские инструменты, качество и признание.
Кроме того, в «Тенденциях V» рассматриваются вопросы реализации высшей
школой концепции обучения в течение всей жизни и вопросы, касающиеся
службы поддержки студентов. Особое внимание уделяется специфическим про-
блемам стран, только недавно присоединившихся к Болонскому процессу.

Поскольку приближается 2010 год — срок, установленный для построения
Европейского пространства высшего образования, доклад показывает, что в ев-

* www.usal.es/ofeces/ESTUDIOS_INFORMES_gRALES/Final_friends_Report_May_10%5B1%5D.pdf

ропейском высшем образовании произошли коренные изменения, и что вузы играют важную роль в осуществлении этих реформ. В то же время в докладе отмечается, что культурное воздействие Болонского процесса часто недооценено, что многое еще предстоит сделать в рамках всего общества, и что работа над построением Европейского пространства высшего образования будет продолжаться и после 2010 года.

Доклад станет существенным вкладом в создание Европейского пространства высшего образования, а оно, в свою очередь, будет иметь ключевое значение для будущего Европы. «Тенденции V» подкрепляют убежденность Европейской ассоциации университетов, что сильные университеты – залог благополучного будущего Европы.

Профессор Георг Винклер (Professor Georg Winckler)
Президент EUA

Данное исследование было бы невозможно без поддержки со стороны европейской высшей школы. Европейская ассоциация университетов выражает глубокую признательность своим членам и партнерам за ту ответственность, с которой они отнеслись к предоставлению информации.

Большое количество ответов на вопросник «Тенденции V» во многих странах стало возможным благодаря содействию национальных конференций ректоров. Они также предоставили ценные сведения, дающие точную картину происходящего на местах, и оказали помощь в проведении пятнадцати инспекционных посещений, ставших источником ценных качественных данных для доклада.

Авторы отмечают, что плодом коллективной работы было не только исследование по проекту, но и написание доклада. Особая благодарность профессору сэру Родерику Флауду (Roderick Floud), вице-президенту EUA, за его ценные замечания по различным вариантам документа. Неоценимыми оказались постоянная поддержка, консультации и общее руководство Лесли Уилсона (Lesley Wilson), Генерального секретаря EUA, и Андрея Сюрсок (Andriie Sursock), заместителя Генерального секретаря EUA.

Богдан Войку (Bogdan Voicu) из Румынского института качества жизни (Бухарест) выполнил статистический анализ анкет. Без его огромного опыта и преданности делу этого доклада просто бы не было.

Важные сведения для доклада были получены усилиями исследовательской группы (см. Приложение 3b), проводившей инспекционные посещения в рамках проекта. Исследователи выполнили огромную работу в сжатые сроки и вносили ценные замечания в ходе подготовки доклада. Их работа стала возможной также благодаря группе национальных экспертов (см. Приложение 3b), ко-

торые сопровождали их в посещениях и были источником информации о национальных условиях.

Авторы хотят поблагодарить коллег из секретариата EUA за огромную помощь и поддержку по всем аспектам проекта. Хочется особо отметить Карулу Цанаку (Charoula Tzanakou) за энтузиазм и благоразумие в работе и, не в последнюю очередь, за обеспечение соблюдения графика проекта. Авторы также признательны Диане Дэвид (Diana David) за координацию анкетного опроса и Румынскому институту качества жизни за сотрудничество на начальной стадии проекта.

И, наконец, EUA благодарна Европейской Комиссии за финансовую поддержку этого проекта, которая обеспечила необходимые условия для его успешного осуществления.

*Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт
(David Crosier, Lewis Purser, Hanne Smidt)*

Доклад «Тенденции V» подготовлен на основе анализа качественных и количественных данных. Главным источником данных для проекта стало анкетирование высших учебных заведений, проведенное в период с ноября 2005 г. по март 2006. Вопросник «Тенденций V» был разослан по электронной почте всем вузам-членам EUA, а также многим другим вузам стран Болонского процесса. Невозможно назвать точное число вузов, получивших вопросник, поскольку он рассылался не только из офиса EUA в Брюсселе, но и национальными конференциями ректоров их членам. Кроме того, ссылка на анкету была на сайте EUA. Ряд других партнерских организаций также проинформировал своих членов о проводимом анкетировании.

Для доклада было проанализировано 908 анкет, заполненных вузами. Частью анализа было сравнение с данными по вузам из «Тенденций III», которые были получены на основе аналогичного анкетного опроса в 2002 году. В анкете «Тенденций V» сохранено максимально возможное число вопросов из анкеты «Тенденций III» с тем, чтобы можно было оценить изменения за четырехлетний период.

Для сравнительного анализа двух выборок вузов некоторые ответы на вопросы рассматривались отдельно, когда нужны были конкретные точки сравнения по времени. Это касается, в частности, тех стран, из которых в 2002 году ответов было очень мало или не было вообще. Речь идет о странах, присоединившихся к Болонскому процессу в 2003 или в 2005 году. Следует также отметить, что на период опроса Сербия и Черногория были единым государством, каковым оно и представлено в анализе по странам.

При отображении национальных данных после анализа анкет «Тенденций V» ряд стран были исключены: слишком малое число вузов-респондентов не по-

зволило выявить тенденций. Этими странами являются Албания (нет ответов), Армения (нет ответов), Азербайджан (1 ответ), Беларусь (1 ответ), Ватикан (2 ответа), Молдова (2 ответа). Анкеты для вузов были также дополнены обновлениями анкет, которые заполнялись национальными конференциями ректоров для проекта «Тенденции IV». Они содержат справочную информацию о последних изменениях в законодательстве и о работе по различным линиям действий Болонского процесса.

Помимо анкет в настоящем докладе использованы данные качественных исследований, проведенных в ходе посещений 15 высших учебных заведений в 10 странах, в период с октября по декабрь 2006 года. Перечень проинспектированных вузов можно найти в Приложении 3. Посещение каждого вуза продолжалось 1,5 дня и проводилось группой в составе из двух международных исследователей и одного национального эксперта. Международные исследователи отвечали за организацию обсуждений и подготовку отчетов. Национальный эксперт, рекомендованный соответствующей национальной конференцией ректоров, оказывал поддержку международным исследователям, предоставляя информацию о положении дел в стране и давая разъяснения по вопросам, возникавшим в ходе обсуждений.

Все посещения проходили по одной схеме: небольшие групповые интервью с разными представителями вуза — руководителями (ректор, проректоры, деканы); профессорско-преподавательским составом; молодыми преподавателями/исследователями; студентами всех циклов обучения; административным персоналом. Исследователи должны были рассмотреть основные вопросы по темам анкеты «Тенденций V» для вузов, но не обязательно готовить отчет по каждому из аспектов. В отчетах о посещениях должно быть отражено, какой вес придается различным вопросам в конкретных вузах.

Решение об ограничении количества посещаемых вузов стран было принято потому, что первичный источник информации — анкеты «Тенденций V» — уже охватил всю географическую зону Болонского процесса. Поэтому было признано целесообразным сосредоточить более серьезные усилия на нескольких высших учебных заведениях. Выборка не обязательно должна быть репрезентативной выборкой вузов Европы, а, скорее, должна давать представление о проблемах, с которыми сталкиваются на местах. Было сочтено важным посетить как университеты, так и другие высшие учебные заведения, охватив вузы широкого профиля и более специализированные, соблюдая баланс между вузами в крупных городах и в регионах.

Кроме сведений из анкет и инспекционных посещений в докладе используются сведения, полученные в ходе дискуссий с фокусными группами. Эти дискуссии проходили во время регулярных встреч, организуемых группами университетов или партнерскими организациями, которые предоставили исследователям из EUA возможность вынести на обсуждение вопросы по проекту «Тенденции V». Кроме того, источником информации стали мероприятия, про-

водимые EUA в рамках собственного проекта по докторским степеням. Список заседаний фокусных групп приводится в Приложении 4.

ACA	Ассоциация академического сотрудничества
APCL	Аккредитация предшествующего сертифицированного обучения
APEL	Аккредитация предшествующего эмпирического обучения
APL	Аккредитация предшествующего обучения
DAAD	Германская служба академических обменов
DS	Приложение к диплому
ECTS	Европейская система переноса и накопления кредитов
EHEA	Европейское пространство высшего образования
ENIC	Европейская сеть информационных центров
EQF	Европейская структура квалификаций
EUA	Европейская ассоциация университетов
HEI	ВУЗ
HRK	Конференция ректоров Германии
LLL	Образование в течение всей жизни
NARIC	Национальные информационные центры академического признания
NQF	Национальная структура квалификаций
QA	Обеспечение качества
SME	Малые и средние предприятия
VET	Профессиональное образование и подготовка
WBL	Обучение на рабочем месте

1. :

Для многих в Европе Болонский процесс стал синонимом реформы структуры степеней. Годы после подписания Болонской декларации были ознаменованы непрекращающимися широкими дискуссиями — особенно в странах с продолжительным первым циклом — о качестве систем высшего образования. Многие не видели никакого выигрыша в реформировании структуры степеней, а в отношении целого ряда дисциплин часто высказывалось мнение о невозможности получения хорошего высшего образования за менее продолжительный первый цикл.

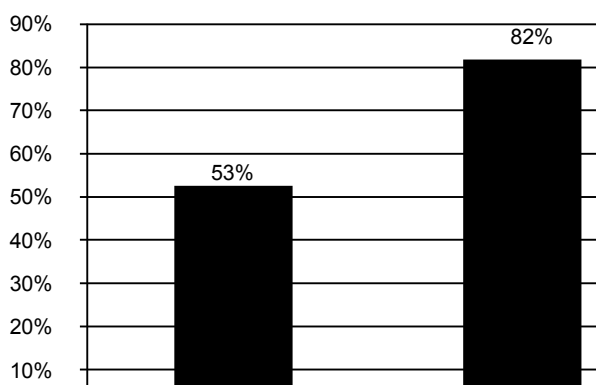
Итогом этой начальной фазы Болонского процесса можно считать важные изменения в национальном законодательстве, благодаря которым были созданы правовые рамки для новой структуры степеней. Одни высшие учебные заведения с нетерпением ожидали и поддерживали эти изменения, другие же хотели посмотреть, будет ли движение к реформам устойчивым. Однако после принятия законов даже вузы-скептики начали, хотя и неохотно, постепенно участвовать в процессе реформирования. Исследование «Тенденции III», проведенное в 2002–2003 гг., показало, что многие вузы в тот момент рассматривали возможность изменений, но не были полностью привержены всем их аспектам.

Данные выводы получили дальнейшее развитие в «Тенденциях IV» (2004–2005 гг.). Этот серьезный исследовательский проект качественного характера показал, что реформы оказались крайне непростыми для вузов, особенно в условиях, когда общественные потребности растут, но при этом политические идеи часто противоречат друг другу и установить приоритеты очень сложно.

Два года спустя ситуация переменилась. Доклад «Тенденции V» содержит существенные данные не только о внедрении новых болонских циклов, но и об изменении установок, которое, по-видимому, происходит в секторе высшего образования. Выводы данной главы сделаны на основе анализа анкет вузов и качественных исследований результатов инспекционных посещений. Кроме того, в разделе 1.5, посвященном третьему циклу, используется информация, полученная в рамках проекта EUA по разработке докторских программ в контексте Болонского процесса.

1.1

Тенденции V
Внедрение
болонских циклов:
Т3–Т5



Ответы на вопрос анкеты «Тенденций V» о реформе структуры степеней поразительны. Большинство вузов Европы заявляют о том, что

они перешли или переходят на болонскую структуру степеней, и лишь меньшинство — о том, что только готовятся это сделать. По сравнению с 2003 годом ситуация резко изменилась — до такой степени, что теперь, по-видимому, больше нет сомнений, проводить или не проводить структурные реформы. Вопрос состоит в том, как эти реформы лучше претворить в жизнь.

В отношении болонской трехцикловой структуры 82% вузов, ответивших на анкету, сообщили о ее наличии. Если сравнить эту цифру с 53% из доклада «Тенденции III» (2003 г.), то можно сделать вывод, что ситуация в Европе меняется чрезвычайно быстро. Менее 2% вузов заявили, что не планируют иметь болонскую структуру степеней. Четыре года назад эта цифра составляла 7,5%. Только 15,4% указывают, что введение трех циклов запланировано, но пока не реализуется.

Сравнение европейских карт, отображающих эту ситуацию в «Тенденциях III» и «Тенденциях V» соответственно, ясно показывает, что прогресс достигнут на всем европейском пространстве. Действительно, хотя некоторые страны могут продвигаться вперед быстрее, чем другие, все находится в движении. Анкетный опрос также показывает, что нет существенных различий ни между университетами и другими высшими учебными заведениями, ни с точки зрения миссии вузов (на региональном, национальном, европейском, мировом уровне). Совершенно очевидно, что феномен структурной реформы имеет воздействие на весь сектор высшего образования.

Из анкетного опроса следует, что в определенной мере новые структуры вызывают меньше проблем, чем многими ожидалось. Только 2% респондентов анкетного опроса считают, что болонские циклы степеней работают не очень хорошо, в то время, как 85% полагают, что они функционируют либо очень хорошо (24%), либо достаточно хорошо (61%). Интересно также отметить весьма позитивное общее отношение к идее Европейского пространства высшего образования [ЕПВО]. В самом деле, наиболее часто встречающийся ответ от вузов всех стран, за исключением Великобритании — «Необходимо добиваться скорейшего продвижения к Европейскому пространству высшего образования». В Великобритании большинство респондентов ответили: «Европейское пространство высшего образования — это хорошая идея, но ее время еще не пришло».

Поскольку наиболее важные дискуссии о Болонском процессе затрагивают вопрос о том, почему необходимо (и необходимо ли) такое радикальное изменение, как переход к согласованной системе структур степеней во всей Европе, вышеприведенные выводы следует рассматри-

вать как свидетельство существенного влияния Болонского процесса на европейское высшее образование. Вряд ли даже самые дальновидные или оптимистично настроенные министры образования ожидали, подписывая Болонскую декларацию в 1999 году, что за семь лет вузы Европы продвинулись так далеко по пути к общей трехцикловой системе степеней. Однако качественный анализ, проведенный для проекта «Тенденции V», показал, что при переходе к трем циклам предстоит решить множество сложных вопросов, и что национальные или местные интерпретации концепций и целей имеют решающее значение. Таким образом, чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью, действительно отвечающей целям Болонского процесса, необходима еще очень большая работа.

В Европе больше не стоит вопрос, проводить или не проводить болонские реформы. Теперь задача состоит в том, чтобы рассмотреть условия для их наилучшего претворения в жизнь.

1.2.

Хотя результаты анкетного опроса убедительно свидетельствуют о масштабном изменении, существующая картина, безусловно, гораздо более разнообразна и сложна, чем может отразить только статистика. В настоящем докладе рассмотрены многие проблемы, с которыми сталкиваются вузы при осуществлении реформ, однако следует отметить, что в ходе инспекционных посещений вузов картина изменений, в основном, получила подтверждение. Отношение вузов к реформе, в целом, является позитивным, при этом все больше студентов, представителей профессорско-преподавательского и административного персонала, руководителей вузов акцентируют внимание на возможностях, открывающихся в результате реформ, а не на препятствиях и недостатках. Кроме того, стало очевидным, что там, где у вузов было больше времени адаптироваться к переменам, где у болонских реформ было больше времени для «созревания», последствия этих реформ рассматриваются более позитивно.

Действительно, лишь в очень немногих вузах было отмечено преимущественно негативное отношение к реформе. В таких вузах многие представители профессорско-преподавательского состава заявляют, что они не видят смысла в реформах, и, как правило, считают, что Болонский процесс им навязан — вузовской иерархией и/или министерством. В некоторых ву-

зах студенты считают, что реформы ставят под угрозу их обучение и что учебный процесс разрушается без каких-либо очевидных преимуществ.

В ходе инспекционных посещений подучили подтверждение выводы, сделанные два года назад в докладе «Тенденции IV». Очень важно, что и два года спустя остается актуальным один из ключевых выводов «Тенденций IV» о широкой поддержке «основных идей студентоцентрированного и проблемного подхода к обучению, даже несмотря на критическое отношение профессорско-преподавательского состава к различным аспектам процесса его реализации».

1.3. ,

Складывающееся, в целом, положительное впечатление не должно отвлекать внимания от стоящих перед вузами серьезных проблем, многие из которых были проанализированы в ходе инспекционных посещений. Большинство проблем реализации трех циклов обусловлены сложностью взаимоотношений между вузами и государственными властями. Наиболее часто упоминаемой проблемой является недостаточная автономия вузов для максимально эффективной реализации реформ, а также недостаточная государственная поддержка реформ. В одном из вузов на вопрос о мотивах участия в реформе представители руководства ответили: «потому что мы вынуждены, и у нас нет выбора». Но даже в этом вузе те же самые люди заявили, что реформы достигли той точки, когда никто уже не хочет вернуться к старой системе.

Вузы часто критикуют свои правительства в том, что касается поддержки реформ. Чаще всего эта критика раздается в связи с отсутствием финансовой поддержки реформ. Это подтверждают материалы анкетного опроса «Тенденций V», в котором две трети респондентов заявили, что они не получают никакого дополнительного финансирования для осуществления реформы. Однако замечания не ограничивались только финансовыми проблемами. Во многих случаях институты отмечают, что диалог с правительством о политике в области высшего образования недостаточен и что изменения в законодательстве делаются без адекватного участия основных заинтересованных кругов общества. И это вовсе не особенность Болонского процесса, а, скорее, отражение «нормальной» общественной практики. К тому же, многие законодательные меры объясняются правительствами с точки зрения необходимых изменений системы в соответствии с болонскими целями, отчего Болонский про-

цесс иногда становится очагом напряженности. При этом многие вузы выражают мнение, что правительства занимаются реформистской риторикой, а не реальной поддержкой высшей школы. Многие ученые задаются вопросом: как можно ожидать от них радикальных изменений в осмыслении программы, тем более в условиях более жестких требований к качеству, при отсутствии каких-либо стимулов к дополнительной работе и при снижении общего объема финансовой поддержки со стороны государства.

Перед правительствами должны быть поставлены вопросы, касающиеся характера их помощи вузам в осуществлении реформ. Вузы, в свою очередь, должны ответить на важный вопрос об их мотивации к реформированию. Здесь инспекционные посещения и фокусные группы показали существенные различия. Можно четко различить две группы вузов: те, в которых проведение реформ носит внешний, поверхностный характер, — часто, чтобы удовлетворить основные требования нового законодательства, и те, — где реформа была запланирована и осуществляется разумно, как часть стратегии вуза.

Было бы в высшей степени наивно ожидать от вузов полной согласованности в осуществлении реформ в условиях, когда поддержка со стороны государства часто недостаточна, а другие заинтересованные стороны не участвуют в широких общественных дискуссиях. Тем не менее, инспекционные посещения показали, что позиция по отношению к реформам и их воздействие сильно взаимосвязаны. В некоторых вузах исследователи обратили внимание на то, что переход на трехцикловую систему происходит, большей частью, в отрыве от обсуждения причин этого перехода. Следует отметить, что негативное отношение к проведению реформ почти всегда высказывалось людьми, которые не видят связи между структурной реформой и развитием студентоцентрированного обучения как новой парадигмы высшего образования и которые не осознают настоящей потребности в переосмыслении вузами своей роли в обществе. И, напротив, позитивное отношение почти всегда связано с той точкой зрения, что реформы дадут вузам возможность предлагать студентам наиболее адекватное, гибкое образование.

В некоторых частях Европы и в некоторых вузах внедрение трех циклов, по-видимому, рассматривается как самоцель, а не как средство достижения других целей. Основной акцент делается на изменение структуры, а не на реальную сущность реформы. Иногда вопросы о дви-

жущих силах реформ в вузах вызывали удивление, как будто факт структурной реформы является самодостаточным и очевидным. Один из университетских руководителей на вопрос, почему его учебное заведение участвует в реформе, ответил: «Мы уже шесть лет пытаемся осуществить болонские реформы, а теперь вы появляетесь и спрашиваете, почему мы это делаем?»

Хотя прогресс в реализации новой болонской структуры степеней очевиден, в ходе посещений было отмечено, что студентоцентрированное обучение как основополагающий принцип реформы учебных программ упоминался неожиданно редко. Парадоксально, но это вовсе не означает отсутствия движения к более студентоцентрированному обучению. Скорее, это значит, что изменение мышления может следовать за реформой структур, а не предшествовать ей. Так, было установлено, что во многих случаях реформа структуры степеней и учебных программ вызвала к жизни размышления о потребностях студентов. Так, даже те вузы, которые, по их собственному признанию, на начальном этапе «неохотно» участвовали в реформах, теперь осознают новые преимущества в плане большей гибкости и разнообразия предлагаемых студентам курсов.

Следует подчеркнуть, однако, что упоминание большей части терминологии Болонского процесса — будь то структуры квалификаций и результаты обучения или, в меньшей степени, приложение к диплому и ECTS — часто вызывало реакцию удивления. Во многих случаях дальнейший анализ показывал, что содержательная часть реформы в значительной степени реализуется, но с использованием иной, местной терминологии. В то же время возможно и противоположное явление, когда применяемая на местном уровне «болонская» терминология оказывается не совсем понятной вне конкретной системы. Реализация того, что выглядит как единый европейский процесс, меняется в зависимости от национальных контекстов, в которых проходят реформы. Еще одной причиной проблем с терминологией, несомненно, является тот факт, что «болонский язык» разрабатывается слишком узким кругом «европейских специалистов», и при этом процессу распространения идей уделяется недостаточно внимания. Поскольку одно из назначений общей терминологии — улучшать понимание и прозрачность, вопрос терминологии очень важен, учитывая то, как вузы и системы взаимодействуют друг с другом, но его актуальность, возможно, недооценивается.

Инспекционные посещения показали наличие существенной проблемы: хотя общие статистические данные о структурах степеней впечатляют, в некоторых случаях они не дают полной картины. Анкета «Тенденций V» содержит вопрос о новых болонских структурах степеней, однако при этом не спрашивается, заменила ли новая система старую. Оказалось, что исчезновение старой системы в одних частях Европы занимает больше времени, чем в других. Это может быть результатом целенаправленной национальной политики и стратегии. Так, например, в Германии новая система была внедрена параллельно с функционированием старой, и, хотя новые структуры степеней предлагаются, многие вузы продолжают прием студентов на старые программы.

Последствия такого подхода к реформе будут сохраняться еще в течение долгого времени в будущем. Можно, без всякого сомнения, утверждать, что процесс постепенного реформирования дает и вузам, и обществу больше времени для адаптации к изменениям, и таким образом становится в большей мере эволюционным, чем революционным. В ходе посещения стран, выбравших такой подход, исследователи увидели существенные изменения в позиции представителей профессорско-преподавательского состава, которые поначалу выражали скептицизм по отношению к реформе, но теперь убеждены в ее необходимости и являются горячими сторонниками процесса.

В то же самое время выражались опасения, что непринятие мер по отказу от «прежних» степеней может создать проблемы для граждан, поступающих на одновременно предлагаемые старые и новые программы на степень. Параллельное сосуществование двух систем может вызвать серьезную путаницу как внутри страны, так и за ее пределами.

Эту проблему следует рассматривать как широко распространенное явление. Наиболее заметным примером подобного подхода является Германия (как большая страна). Однако анализ практики и образа действий вузов в других странах Европы также показывает серьезное присутствие остатков старой системы. Возможно, это особенность того, как нерегулируемый европейский процесс воспринимается и усваивается национальными системами, и это может создать ложное впечатление схожести и сближения. Очень немногие из проинспектированных вузов рассматривают проводимые реформы как основной элемент общеевропейского процесса: как правило, в своем восприятии они больше руководствуются явлениями на местном и национальном уровне.

Перенос принятой в прежней системе практики на новую систему часто вызывает путаницу в отношении таких важных вопросов, как наименование циклов и квалификаций или определение целей различных циклов и квалификаций. Если суммировать все эти национальные особенности, то полученная картина покажет сходство на поверхностном уровне и значительные различия внутри национальных систем и между ними по всевозможным аспектам.

Хотя разнообразие в мышлении и культуре является величайшим достоинством европейского высшего образования, то же разнообразие в понимании и реализации структур может оказаться препятствием на пути к эффективному европейскому пространству высшего образования. Похоже, и в 2007 году не менее трудно, чем в 1999, найти подтверждение того, что «европейское измерение» высшего образования становится заметным аспектом вузовской реальности. Очевидно, что процесс обеспечивает одинаковые структурные условия для всех, однако более тщательное исследование показывает, что некоторые «небольшие различия» могут усложнить картину.

Таким образом, предстоит значительная работа по изучению взаимоотношений между вузами и системами и по координации внедрения общих структур. И первый шаг в этом направлении — анализ некоторых основных явлений в каждом из трех циклов.

- *Важнейшими вопросами на данной стадии Болонского процесса являются национальное понимание реформ и обеспечение надлежащей поддержки процессов реформирования.*
- *«Небольшие национальные различия» в реализации болонских структур степеней создают проблемы взаимодействия между вузами и системами.*
- *Во многих случаях реформа структур происходит прежде реформы содержания и без четкого увязывания со стратегическими целями вузов.*

1.4.

Очевидно, что на сегодняшний день большинство стран и вузов приняли трехцикловую систему. Однако, как показали инспекционные посещения, было бы нереалистично предполагать, что существуют единое видение и философия первого цикла, которые составляют основу процесса реформирования в Европе.

Результаты инспекционных посещений свидетельствуют о том, что в ходе создания степеней первого цикла — особенно там, где прежде существовал один длинный цикл, — многие вузы проходят через целый ряд сходных этапов. Часто побудительным мотивом реформ было не стремление ответить на новые вызовы, а более прозаические интересы и обязательства.

Многие вузы заявляют, что первый цикл или квалификация бакалавра введены по требованию государства, но сами они практически не участвовали в консультационном процессе и не имели достаточного руководства и поддержки. Поэтому начальные этапы этой работы в вузах характеризовались вынужденным согласием и одновременно стремлением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах.

Неудивительно, что начатые таким образом реформы иногда проводились довольно поверхностно. Вместо мышления в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения первым, автоматическим, действием стало разбиение прежнего длительного цикла и, таким образом, немедленное появление двух циклов там, где ранее существовал один. И вот, с минимальными усилиями сложная задача «реформ», как представляется, решена. Однако такой подход практически не дает положительных результатов и часто оказывается контрпродуктивным.

В качестве общей проблемы отмечено, что в результате реформ продолжительность обучения для многих студентов может на самом деле увеличиться, а не уменьшиться. Например, программа, рассчитанная на четырехлетнее обучение, превращается в комбинацию программ первого и второго циклов (180 плюс 120 кредитов ECTS, или 3+2 в годах), что означает плюс один год обучения для большинства студентов.

В таких случаях часто приходится слышать о том, что пространство для периодов мобильности студентов сократилось, поскольку первый цикл характеризуется концентрированным содержанием обучения, а на втором явно недостаточно времени для периодов мобильности. Таким образом, очевидна нехватка времени для периодов мобильности, и она становится возможной только в том случае, если запланирована как часть учебной программы.

Нередко высказывается аргумент, что реформа не стимулировала более широкий выход на рынок труда после завершения первого цикла. Это прозвучало в ответах ряда вузов на вопрос о том, что студенты могут сделать и реально делают со своими квалификациями первого цикла.

Наиболее распространенным был ответ, что почти все студенты продолжают обучение на втором цикле. Но если программы первого цикла не были разработаны как самостоятельные сущности, если не было приложено достаточно усилий, чтобы добиться востребованности содержания нового первого цикла на рынке труда, то не вызывает удивления тот факт, что у студентов, как правило, нет другого выбора, кроме как перейти на программу второго цикла.

Важную роль здесь играют рекомендации и поддержка со стороны пользующихся доверием профессоров и преподавателей. К сожалению, есть мало подтверждений того, что произошел серьезный сдвиг в мышлении на этом уровне. Напротив, студентам по-прежнему рекомендуют остаться в том же учебном заведении для второго цикла, а не перейти на обучение в другой вуз или даже искать место на рынке труда. Вузы надеются, что студенты будут продолжать обучение на втором цикле, а поскольку родители и другие заинтересованные стороны часто не осведомлены о новых квалификациях первого цикла, то имеет место сочетание факторов, которое приводит к состоянию застоя.

Хотя подобные явления довольно типичны для многих стран, было бы нереалистично ожидать от вузов иного образа действий, учитывая фрагментацию политического мышления и действий в разных национальных контекстах. Действительно, действия вузов определяются, прежде всего, государственной политикой финансирования. Исследователи отмечают, что в ряде систем университеты в значительной степени финансируются в зависимости или от числа студентов, или от числа успешно завершивших обучение выпускников — как на втором, так и на первом цикле. Такая система финансирования действует как очевидный финансовый стимул для того, чтобы вузы побуждали своих студентов к переходу на второй цикл, а не к поиску других вариантов. Она также является тормозом для любой вертикальной мобильности между циклами. Таким образом, с точки зрения студента, квалификация первого цикла воспринимается скорее как некая «подготовительная стадия», а не реальная квалификация. Преподаватели и родители нередко полагают, что «настоящая степень» может быть получена только на магистерском уровне. В отсутствие эффективных мер по обеспечению общественного признания степеней первого цикла многие студенты будут с неизбежностью продолжать обучение в том же вузе.

Кроме того, в ряде проинспектированных вузов очень сильна связь между первым и вторым циклами, когда имеется прямой путь от программы первого цикла к некоторой конкретной программе второго цик-

ла. При этом альтернативные траектории для выпускников первого цикла практически не рассматриваются. Если необходимо, чтобы два цикла служили средством обеспечения большей гибкости траекторий обучения, то данную практику, возможно, придется пересмотреть.

Важно также обратить внимание на то, какой эффект имеет новый первый цикл с точки зрения сопряжения с остальным миром образования и особенно со школьной системой. В некоторых проинспектированных вузах этот аспект реформы игнорируется. Ни специалисты по среднему образованию, ни родители не были привлечены к дискуссии о характере реформ, происходящих в высшей школе, и поэтому в своих рекомендациях потенциальным студентам они часто опирались на устаревшую информацию. Кроме того, нет достаточных подтверждений, что переосмысление концепции циклов высшего образования привело к пересмотру каких-либо процедур приема в высшую школу. *Однако если цели циклов меняются, и вузы стремятся привлечь более разнообразный контингент учащихся, то, безусловно, следует рассмотреть, какие процессы приема будут наиболее приемлемыми.* Все эти вопросы связаны с тем, что службы ориентации и консультационной поддержки, к сожалению, часто оказываются явно недостаточными для более многообразного контингента высшей школы. В главе 3 эта проблема будет рассматриваться более подробно.

В некоторых из посещаемых стран поднимались вопросы, касающиеся согласованности между программами первого и второго цикла и, в частности, вопросы о профессиональном и академическом направлениях. В Италии, например, многие степенные квалификации оформляются как государственные свидетельства, обладающие «юридической силой», что имеет значение для трудоустройства в государственном секторе. Однако такая «юридическая сила» университетских профессиональных программ или профессионально-технических программ бакалавриата признается редко. Это приводит к путанице, поскольку многие «юридически недействительные» квалификации создаются университетами в ответ на потребности рынка труда. Еще более усложняет ситуацию тот факт, что такие «юридически недействительные» программы часто называют «магистерскими», хотя не предпринимается практически никаких усилий, чтобы они соответствовали европейскому понятию магистерских программ. Например, такие «профессиональные» магистерские программы можно найти после первого или второго цикла. При этом они не обязательно обеспечивают возможность дальнейшего обучения. Подобное положение явно идет вразрез с болонскими реформами.

В исследовании «Тенденции V» больше внимания было уделено процессу реализации реформ в вузах, а не вопросам, связанным с конкретными предметными областями. Тем не менее в ходе посещений исследователи обнаружили, что ситуация с дисциплинами, которые прежде однозначно исключались из процесса реформ, также начала меняться. Примечательно, что имеются примеры введения циклов в медицинском образовании, которые были положительно восприняты в данной предметной области. Для тех, кто не видит смысла в степени первого цикла по медицине, следует сказать, что рынок труда, безусловно, реагирует иначе — по крайней мере, в странах, где такие квалификации существуют. Действительно, возможности трудоустройства для выпускников, которые обладают хорошими базовыми знаниями в области медицины, полученными на первом цикле, а также навыками и знаниями, приобретенными при обучении по программе второго цикла в другой области, могут быть чрезвычайно привлекательными.

Несмотря на множество остающихся проблем, есть все основания для оптимизма. Даже те вузы, где обсуждение целей структурных реформ было изначально недостаточным, не могут идти дальше по пути реформ, не затрагивая вопроса о том, зачем это делается. Следовательно, процесс должен рассматриваться не как разовая реформа, а как переход к такому положению, когда концепция изменения становится неотъемлемой характеристикой образовательного мышления. Вот почему профессора и преподаватели, которые несколько лет назад, возможно, даже не задумывались о том, смогут ли студенты приобрести квалификацию в установленные для программы сроки, сегодня серьезно рассматривают взаимосвязь между содержанием и временем. Кроме того, обсуждение целей первого цикла вызывает в вузах дискуссии о понимании таких терминов, как «трудоустраиваемость», что, в свою очередь, ведет к размышлениям об учебных программах. Вопросы расширения доступа к высшему образованию и построения лучше образованного общества приобретают все большую актуальность, и высшие учебные заведения находятся в самом центре этих важнейших общественных дискуссий.

Время, необходимое для встраивания такой радикальной реформы в образовательное мышление, безусловно, часто недооценивается. Хотя указание 2010 года в качестве крайнего срока реализации Болонского процесса необходимо для стимулирования действий, нет никаких сомнений, что потребуется гораздо больше времени для того, чтобы начать пожинать плоды долгосрочных культурных преобразований.

Вузы серьезно продвинулись в реформе циклов. Однако то, каким образом страны и учебные заведения приняли концепции реформ и адаптировали их к своим собственным системам, порождает большое разнообразие степеней второго цикла в Европе. Действительно, характер программ, которые считаются частью второго цикла, безусловно, заслуживает отдельного рассмотрения. Во многих отношениях именно на уровне второго цикла вузы проявляют новаторство и творческий подход, и поэтому появление новых типов магистерских программ следует рассматривать как основу для развития сильных сторон высшей школы Европы. Необходимо оценить, становятся ли квалификации реально более прозрачными и понятными, и рассмотреть пути для более гармоничного развития событий. В то же самое время общества должны быть в состоянии преодолеть определенную податливость и неустойчивость в отношении квалификации.

Сегодня есть примеры магистерских программ, тесно связанных с программами первого цикла, и магистерских программ, разработанных в качестве подготовительных квалификаций для третьего цикла. В ходе инспекционных посещений исследователи проекта «Тенденции» столкнулись с множеством «национальных особенностей», которые влияют на реализацию трех циклов, но связаны, главным образом, со вторым циклом. Например, имеется ряд систем в Европе, где вузы нередко предлагают и магистерскую программу, и «пост-магистерскую» магистерскую программу. Хотя эта ситуация является продолжением предшествующих систем — и многие встречающиеся в Европе аномалии можно объяснить введением новой системы без полного отказа от старой — невозможно понять, почему она создается в странах, не имевших такой традиции. Более того, были обнаружены вузы, где магистерская квалификация предлагается в рамках третьего цикла — практика, трудно понимаемая вне системы. Сложно также понять, каким образом такие квалификации можно сделать совместимыми с Европейской структурой квалификаций высшего образования, принятой в Бергене.

Инспекционные посещения показали, что такие термины, как, например, «профессиональный магистр», охватывают широкий спектр реалий. В некоторых системах термин может обозначать некоторую конкретную квалификацию с иным правовым и / или культурным смыслом, чем «академический магистр». Такие квалификации, как правило, предлагаются более профессионально-ориентированными высшими учебными заведениями, хотя именно здесь различия между типами вузов становятся

все более размытыми. В ряде стран, однако, программа может иметь конкретную профессиональную ориентацию, но не будет рассматриваться как отличающаяся по своему характеру от любой другой магистерской квалификации. Такое различие между странами аналогично подразделению стран на те, где типы вузов различаются в терминах бинарной системы, и те, в которых имеется единая система вузов с разными миссиями.

Необходимо обратить внимание еще на одну проблему. В некоторых системах считается, что программы второго цикла имеют более высокий академический престиж, чем программы первого цикла. В этом смысле некоторые последствия реформ оказались неожиданными. Действительно, в некоторых академических культурах отмечается существенное увеличение числа новых программ второго цикла, часто направляемое представителями академического корпуса, ищущими профессионального признания и признания коллег. В определенной степени это может привести к росту инноваций и образовательных возможностей, однако недостатком такого подхода может стать фрагментация внутри системы и нерациональное использование финансовых ресурсов.

Зачастую не получает должного внимания следующая проблема: возраст поступающих в систему послесреднего образования значительно различается по Европе. В некоторых странах, например, в Великобритании, типичному студенту-первокурснику может быть восемнадцать или девятнадцать лет, в то время как его коллега в Швеции или Финляндии будет на три-пять лет старше. Вопросы, связанные с возрастом, могут серьезно повлиять на подходы к разработке программ и на те надежды, которые возлагаются обществом на студентов с точки зрения развития личности. Эта проблема особенно актуальна для второго цикла, поскольку все больше программ сознательно разрабатывается с явным намерением сделать их более привлекательными на международном уровне. Но «типичные» студенты, для которых и создаются такие курсы, могут быть очень разными для разных национальных контекстов, причем проблема только усложнится, когда образование в течение всей жизни станет реальностью на всем континенте. Хотя подобные явления не новы, в национальных дискуссиях биографические данные студентов зачастую воспринимаются без анализа, и их значение недооценивается с точки зрения нарождающегося Европейского пространства высшего образования.

Докторские программы — это не только третий цикл высшего образования, но и первый этап карьеры молодого исследователя. Ключевым

компонентом третьего цикла является развитие знания посредством оригинального исследования, и это делает третий цикл уникальным и отличным от первого и второго.

Фаза докторской подготовки является основным связующим звеном между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством. Вот почему качественные докторские программы являются решающим фактором для достижения стоящих перед Европой целей в сфере научных исследований.

Необходимо принимать во внимание особый характер третьего цикла. Это, однако, не означает, что докторские программы должны рассматриваться в изоляции, а не как часть непрерывного процесса реализации трех циклов. Всем вузам, предлагающим основанное на исследованиях высшее образование, необходимо обеспечить, чтобы исследовательский компонент предусматривался и развивался во всех циклах, что позволило бы студентам приобрести опыт исследований и стимулировало интерес к научным исследованиям как к возможной карьере.

Первоначально Болонский процесс не рассматривал воздействие реформ на третий цикл. Действительно, только в Берлинском коммюнике 2003 года докторский цикл был включен в реформу структуры степеней. Очевидно, что многие вопросы, возникавшие в связи с первым и вторым циклами, сегодня все больше ставятся в отношении третьего цикла. Каковы цели этого цикла? Есть ли необходимость в лучшей или по крайней мере в более четкой структуре? Каковы должны быть условия поступления? Каковы пути наиболее эффективного использования финансирования? Как можно усилить междисциплинарную координацию? Как добиться расширения и улучшения мобильности? Следует ли сделать третий цикл более актуальным для рынка труда, и если да, то как? Как изменяется рынок труда для выпускников третьего цикла? Какова роль докторантов в реформах? Как сохранить основной акцент на научные исследования, если необходимо учитывать и другие требования? Есть ли необходимость и польза в системе кредитов? Являются ли проводимые изменения логически последовательными?

Анкетный опрос и инспекционные посещения в рамках «Тенденций V» позволили лучше разобраться в быстро меняющейся ситуации. Их результаты были подтверждены данными, полученными в ходе проекта EUA по докторскому образованию. На вопрос, предлагаются ли преподаваемые курсы в рамках третьего цикла, 49% вузов из выборки ответили утвердительно. 22% вузов сообщают, что их программы третьего цикла базируются исключительно на модели работы под управлением руково-

Тенденции V

Структура докторских программ



дителя. 29% вузов из выборки ответили, что часть докторских программ предлагается ими в докторских школах. Кроме того, 27% вузов заявили об использовании кредитов в рамках третьего цикла.

Все эти факты свидетельствуют о стремительном движении в Европе. Даже если бы ничего другого в европейских высших учебных заведениях не происходило, скорость изменений в докторском образовании означает мини революцию.

Вопросы о структуре докторских программ также задавались министрам в ходе опроса стран стран-членов Болонского процесса, проведенного в рамках проекта EUA по докторским программам. Из 36 откликнувшихся стран 16 стран сообщили, что в их вузах наряду со старыми моделями, такими как традиционная индивидуальная подготовка или «самостоятельные» структурированные докторские программы, функционируют докторские/исследовательские школы и аспирантуры.

Организация докторского образования	Число стран	Страны
Только индивидуальное образование (1)	5	Босния-Герцеговина, Кипр, Грузия, Мальта, Черногория
Только структурированные программы (1)	4	Хорватия, Эстония, Литва, Испания
Только докторские школы или аспирантуры (3)	3	Франция, Лихтенштейн, Турция
Смешанная (1) и (2)	11	Андорра, Австрия, Бельгия-Фландрия, Чешская Республика, Греция, Исландия, Латвия, Польша, Румыния, Россия, Словацкая Республика
Смешанная (2) и (3)	2	Италия, Норвегия
Смешанная (1) и (3)	2	Бельгия-Валлония, Нидерланды
Смешанная (1), (2) и (3)	9	Албания, Армения, Великобритания, Германия, Дания, Финляндия, Шотландия, Швеция, Швейцария

Для разных контекстов адекватны разные структурные решения, выбор которых должны делать сами вузы, в зависимости от того, какая структура наилучшим образом отвечает их конкретным задачам. Существуют две модели организации высококачественных, ориентированных на международный уровень и связанных в общую сеть докторских программ:

- **Аспирантура** — организационная структура, охватывающая докторантов и нередко студентов магистратуры. Она обеспечивает административную поддержку, развитие переносимых навыков, прием студентов, организацию курсов и семинаров и берет на себя ответственность за обеспечение качества.
- **Докторская/Исследовательская школа** — организационная структура, которая охватывает только студентов-докторантов. Она может быть организована по конкретной дисциплине, исследовательской теме или по междисциплинарной области. Докторская/исследовательская школа имеет проектную направленность и может предусматривать создание исследовательской группы / сети. В состав школы может входить как один вуз, так и сеть из нескольких вузов.

Эти модели не являются взаимоисключающими и часто имеют общие характеристики. Страны и даже отдельные вузы могут использовать одновременно обе модели. Преимущества и ценность таких школ можно резюмировать следующим образом:

- обеспечивают основу для выработки общей миссии или концепции, что облегчает процесс превращения докторантов в отличных исследователей;
- создают благоприятные условия для исследований и обеспечивают возможность сотрудничества в разных областях;
- обеспечивают четкую административную структуру для докторских программ, докторантов и руководителей, а также ясный профиль и статус студентов-докторантов;
- обеспечивают «критическую массу» и помогают преодолеть изоляцию молодых исследователей;
- сводят вместе молодых и более старших исследователей;
- способствуют выполнению задачи руководства студентами-докторантами и облегчают роль руководителей;
- обеспечивают организацию приема с прозрачными правилами и требованиями;
- создают благоприятные условия для развития передаваемых навыков;
- расширяют возможности развития карьеры, включая консультационную и финансовую поддержку (стипендии, проекты);

- гарантируют обеспечение и мониторинг качества;
- обеспечивают основу разработки кодексов практики, процедур и механизмов в структуре университета и при необходимости действуют в качестве независимого арбитра или омбудсмана;
- расширяют возможности для мобильности, международного сотрудничества и межвузовской кооперации.

Хотя в разных вузах эти преимущества проявляются в разной степени, инспекционные посещения показали, что ситуация в вузах очень различается и понадобится время для того, чтобы интегрировать и консолидировать эти вновь возникающие структуры.

Как и новые структурные модели, целый спектр инновационных докторских программ появляется в ответ на новые потребности динамично развивающегося рынка труда. Трудоустриваемость докторантов внутри и вне академических институтов, индивидуальные и социальные потребности в образовании и подготовке в течение всей жизни — все это стало катализатором разработки новых докторских программ: профессиональных, являющихся плодом сотрудничества между университетом и промышленностью и широкой европейской и международной кооперации, которая часто выливается в совместные или европейские докторские степени.

Особого внимания заслуживают программы, известные как «профессиональные докторские» или практико-ориентированные докторские. В этих программах научные исследования встроены в профессиональную практику. Чтобы стимулировать широкое обсуждение этой темы, необходимо распространить информацию о европейских странах, имеющих опыт в этой области, и особенно о Великобритании, где число профессиональных докторов быстро растет. Для обеспечения одинаково высокого уровня качества профессиональные доктора должны отвечать тем же основным стандартам, что и «традиционные». Тем не менее, вузы-участники проекта EUA по докторским программам считают, что было бы целесообразно использовать разные названия для различения таких профессиональных докторов и докторов со степенью PhD. *В будущем структуры квалификаций позволят лучше прояснить взаимоотношения между степенями.*

Разнообразие докторских программ является отражением растущего многообразия в европейском высшем образовании, где высшие учебные заведения могут самостоятельно формировать собственные миссии и профили, а, следовательно, и собственные приоритеты с точки зрения

программных и исследовательских предпочтений. Обсуждение новых явлений, однако, привело к единодушному мнению: получение докторской степени невозможно без оригинального исследования — основного компонента всех докторских программ, и все квалификации, описываемые как докторские (независимо от их типа или формы), должны базироваться на обязательных процессах и результатах.

Инспекционные посещения показали, что многие вузы увеличили прием на докторские программы по сравнению с прошлыми годами. В быстро меняющихся условиях очень важно обеспечивать гибкость при приеме. Многообразие вузовских миссий и ситуаций, растущее значение образования в течение жизни — все это означает, что есть веские основания для различающихся вступительных требований в разных вузах и для существования разных программ, при условии, что будут гарантированы справедливость, прозрачность и объективность.

Особое внимание уделяется сопряжению между вторым и третьим циклами. В целом, у вузов нет особых проблем с поступлением после второго цикла, однако практика в отношении других форм приема отличается большим разнообразием. Это относится к сфере вузовской и академической автономии и полностью согласуется с национальной и европейской политикой поддержки абитуриентов, которые могут выиграть от получения степени третьего цикла.

Определенную обеспокоенность в связи с третьим циклом вызывает социально-экономическое положение потенциальных кандидатов. До последнего времени дискуссии о социальном измерении фокусировались на первом и втором циклах, однако не менее важно, чтобы высшие учебные заведения и национальные системы обратили внимание и на третий цикл. К окончанию первого и второго циклов многие выпускники будут иметь значительные долги, и может возникнуть тенденция, когда поступление на третий цикл частично определяется тем, способны ли кандидаты позволить дополнительный период обучения, имея низкий доход.

Докторские программы являются одним из ключевых компонентов международной стратегии вузов — будь то привлечение лучших потенциальных докторантов со всего мира, стимулирование мобильности в рамках докторских программ или поддержка европейских и международных совместных докторских программ и схем двойных докторских степеней. Для некоторых вузов и даже для некоторых небольших стран мобиль-

ность может оказаться единственным средством подготовки собственных молодых исследователей по тем дисциплинам и областям междисциплинарных исследований, для которых в данном вузе или стране нет необходимой инфраструктуры или достаточного числа докторантов.

В ряде вузов был отмечен недостаток финансирования на европейском уровне для поддержки мобильности, необходимой докторантам. В то время как одним подходит механизм совместного руководства или двойных степеней, у большинства докторантов есть неудовлетворенная потребность в финансовом обеспечении краткосрочной мобильности и в более гибком использовании средств во время обучения по докторской программе. Докторанты зачастую должны подчиняться прихоти своих преподавателей и ведомств в том, что касается организации мобильности. В недостаточной степени признается особая ценность мобильности для развития карьеры начинающих исследователей. Вот почему необходимы механизмы финансирования, облегчающие мобильность докторантов всех 46 болонских стран. Правовые, административные и социальные проблемы, например, касающиеся виз, разрешений на работу и вопросов социального страхования, должны решаться совместными усилиями всех участников процесса.

И, наконец, нельзя забывать о растущей интернационализации в университетах, особенно на докторском уровне. Докторская подготовка сама по себе имеет международный характер, поэтому докторантам должны быть предоставлены достаточные возможности для выхода на международный уровень. Это можно сделать, например, путем приглашения сотрудников из-за рубежа, организации международных семинаров, конференций и летних школ, развития европейских и международных совместных докторских программ и схем двойных докторских степеней. Применение новых технологий, таких как телеконференции, электронные средства обучения и т.д., также будет способствовать интернационализации докторских программ.

- *Несмотря на значительные изменения, происходящие на первом цикле, работодатели редко принимают участие в процессах реформирования учебных программ, при этом многие другие заинтересованные стороны также остаются неосведомленными о характере реформ.*
- *Уровень диверсификации на втором цикле особенно знаменателен. Хотя осуществление реформ здесь дает пространство для творчества и новаторства, следует уделить внимание целям на уровне всей системы в целом.*

- Хотя третий цикл дошел до Болонского процесса (или наоборот) позднее, сегодня темпы реформирования здесь поражают. Вузам необходимо взять на себя ответственность за дальнейшее развитие этого важнейшего цикла в целях укрепления и расширения исследовательского и инновационного потенциала Европы.

1.5.

По мере развертывания Болонского процесса совместным программам и степеням уделялось все большее внимание. Еще в Пражском Коммюнике 2001 года министры поддержали совместные программы как основной элемент привлекательности Европейского пространства высшего образования. В то время совместные программы были интересным, но не очень заметным явлением в Европе. Политическая риторика получила реальное наполнение после запуска программы ERASMUS MUNDUS, которая ускорила разработку вузами новых совместных магистерских программ и стала дополнительным стимулом для правительств, чтобы пересмотреть законодательство, включив в него возможность присуждения совместных степеней.

Тенденции V
Совместные программы на Болонских циклах



Материалы «Тенденций V» свидетельствуют, что многие вузы в Европе уже экспериментировали с разработкой совместных программ или планируют сделать это. 60% вузов заявляют, что имеют совместные программы по крайней мере на одном из трех циклов, и только 4% — что не видят необходимости в совместных программах. Большинство совместных программ приходится на второй цикл, хотя число вузов, имеющих, по их заявлению, совместные программы на всех трех циклах, составляет около 15%.

Рассматривая статистические данные, можно сделать вывод, что одни имеют больше совместных программ, чем другие. Наиболее активны в этой области Германия, Испания (где такие программы концентрируются в рамках третьего цикла), Франция, Италия, Великобритания и Нидерланды.

Хотя доля вузов, имеющих совместные программы, высока, статистика может дать слегка искаженный образ реальности. Действительно, несмотря на то, что разработано большое число программ, во многих вузах их количество может быть незначительным, и в целом они составляют очень небольшое число в сравнении с общим предложением программ. Более того, с точки зрения количества студентов, участвующих в таких программах, цифры могут быть еще менее значительными. Проведенное Германской службой академических обменов (DAAD) и Конференцией ректоров Германии (HRK) исследование совместных программ в Германии и других европейских странах выявило большое количество программ, в основном созданных после 2003 года, где среднее число студентов составляет лишь 24. Если эти данные представительны — а поскольку исследование охватывало 33 из 45 стран Болонского процесса, есть все основания считать, что да — то, может быть, преждевременно оценивать потенциальное воздействие совместных программ.

Тем не менее, инспекционные посещения подтвердили, что совместные программы, несомненно, являются важным аспектом учебного процесса для европейских вузов на этапе построения Европейского пространства высшего образования и присоединения к нему. Действительно, совместные программы — один из основных путей к пониманию того, как другие вузы могут адаптироваться к изменяющимся условиям и укреплению доверия без национальных границ через совместное преодоление возникающих препятствий.

Совместные программы требуют больших дополнительных ресурсов, и в эпоху, когда финансирование сокращается, а вузы должны полностью отчитываться за свои расходы, трудно себе представить, что в будущем значительная часть студентов будет получать высшее образование посредством таких программ. Действительно, учитывая необходимость дополнительных затрат и отсутствие устойчивого источника финансирования на горизонте, можно предположить, что вузам сложно отдать предпочтение программам, находящимся на начальном этапе освоения, если только не будут найдены источники финансирования. Так же маловероятно, что совместные программы смогут обеспечить значительный

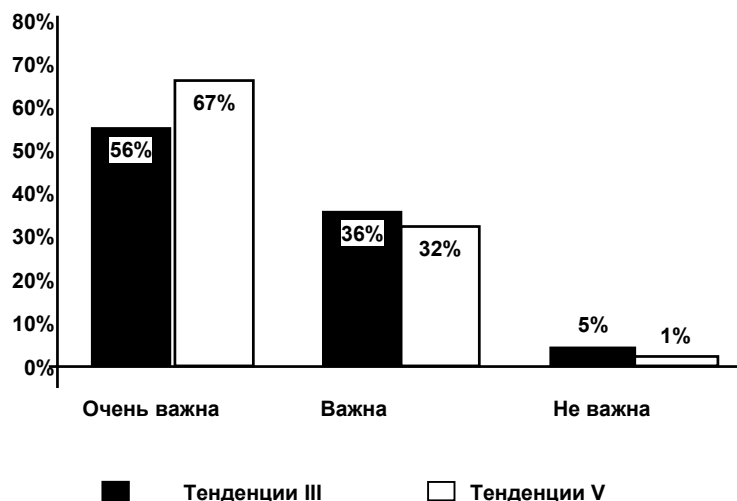
рост международной мобильности, который, возможно, предполагался болонскими реформами, но так и не был достигнут.

На данном этапе вполне разумно предположить, что совместные программы играют важную роль в строительстве Европейского пространства высшего образования, предоставляя вузам возможность работать вместе и учиться друг у друга. Тем не менее, остается только гадать, произойдет ли через десять лет значительное увеличение числа совместных программ и будет ли доступен опыт обучения по таким программам всем гражданам Европы и мира, а не только элите.

1.6.

Ответы на вопросы «Тенденций V» показывают, что трудоустройство приобретает все большее значение как двигателя перемен. 67% вузов считают заботу о трудоустройстве выпускников «очень важной». По сравнению с «Тенденциями III» эта цифра увеличилась на 11%. Еще 32% считают этот вопрос «важным». И, напротив, число респондентов, ответивших, что забота о трудоустройстве «не важна», сегодня составляет менее 1%, тогда как в «Тенденциях III» эта цифра была 5%.

Тенденции V
Забота вузов
о трудоустройстве
Т3-Т5



Таким образом, воспринимаемая важность трудоустройства в 2007 году значительно выше по сравнению с 2003 годом.

Эти данные, однако, нельзя рассматривать в отрыве от других ответов. На вопрос о том, участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке учебных программ, 29% отметили их самое непосредственное участие. Эта цифра очень близка (на самом деле, чуть меньше) к соответствующему показателю из «Тенденций III» (31%). Хотя

количество вузов, ответивших, что работодатели и профессиональные ассоциации редко, если вообще участвуют в разработке учебных программ, несколько уменьшилось (с 25% до 20%), этот вопрос свидетельствует о статичности ситуации.

В анкете «Тенденций V» вузам задавался вопрос, какой путь, по их ожиданиям, выберут студенты после получения степени первого цикла. Лишь 22% вузов сообщают, что большинство студентов выйдет на рынок труда.

Основной проблемой здесь, по-видимому, является недостаточная информированность работодателей о реформах. Многие вузы, особенно из систем, где реструктуризация началась недавно, сообщают, что работодатели, в целом, не совсем хорошо знают, что следует ожидать от университетского выпускника-бакалавра. Поскольку выпускники-бакалавры — явление новое и их пока немного, для укоренения этого изменения в культуре потребуется время. Кроме того, во многих странах правительства и вузы не предпринимали достаточных усилий по вовлечению работодателей в обсуждение реформ. Чтобы добиться устойчивого успеха Болонского процесса, необходимо срочно решать эту проблему, которая была поднята еще в «Тенденциях IV».

Дифференциация вузов также значительно влияет на трудоустраиваемость, и позиции вузов имели много общего, особенно в странах, где существует четкое разграничение между университетами и другими профессиональными высшими учебными заведениями. В этих условиях многие представители университетов видят разумное разделение труда в том, что другие вузы концентрируются на профессиональных степенях первого цикла или на проблеме трудоустраиваемости после первого цикла. При этом типичный профиль выпускника университета — это выпускник на уровне магистра. Во многих странах реальность сегодня именно такова, однако, полагая, что данное положение будет сохраняться, вузы выдают желаемое за действительное.

Очевидно также, что хотя трудоустраиваемость выпускников является темой для обсуждений, до сих пор недостаточно внимания уделялось увязыванию этого вопроса с политикой образования в течение всей жизни. Действительно, образование в течение всей жизни является риторическим приоритетом политики высшего образования в большинстве стран Европы, однако есть очень мало свидетельств того, что вузы считают проблемы образования в течение всей жизни приоритетными при реформировании учебных программ. Это может означать, что структур-

ные изменения готовят почву для будущих изменений. С этой точки зрения можно ожидать, что Болонский процесс все-таки будет восприниматься как радикальная реформа структур, позволяющая решить широкий круг других проблем высшей школы.

Хотя по мере развития Болонского процесса реформы набирают темпы, самая большая проблема — более широко информировать о характере реформирования структур и учебных программ. Без должного внимания к такому диалогу с обществом — включая вузы, государственные органы, работодателей и граждан — есть риск, что значение реформы останется недооцененным, а квалификации не будут поняты.

2.

Основными европейскими инструментами, которые были разработаны для содействия процессу реформирования учебных программ и признанию результатов обучения, являются Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS), Приложение к диплому (ПД), и в последнее время — структуры квалификаций.

ECTS — система переноса и накопления кредитов — лежит в основе реформ, проходящих в высших учебных заведениях. Предыдущие исследования «Тенденции» показали непрекращающееся распространение ECTS как кредитной системы для Европейского пространства высшего образования. Однако еще в докладе «Тенденции IV» отмечалось, что многие вузы призвали к «более европейскому характеру внедрения ECTS, что позволило бы исключить несоответствия, порождаемые национальными или вузовскими подходами». Этим они выразили свою обеспокоенность тем, что ECTS не всегда используется корректно. Масштабы и качество использования ECTS стало вопросом первостепенной важности для высших учебных заведений и студентов Европы.

Приложение к диплому — это инструмент улучшения прозрачности, который был разработан для описания характера, контекста, содержания и статуса успешно заверченного обучения. По заверениям правительств болонских стран, бесплатная выдача приложений к диплому всем студентам должна была быть обеспечена к 2005 году.

Идея квалификационных структур состоит в создании всеобъемлющей архитектуры системного уровня, в которой размещаются отдельные квалификации. Цель структур квалификаций — повысить прозрачность и сделать понятными для граждан различные пути использования квалификаций — будь то дальнейшее обучение или рынок труда. Структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования (также известная как болонская структура квалификаций) была принята министрами образования в Бергене в 2005 году в качестве всеобъемлющей структуры, с которой могут быть соотнесены национальные квалификационные структуры. В Дании, Ирландии и Великобритании квалификационные структуры уже созданы, ряд других национальных структур квалификаций в настоящее время находятся в стадии создания или, по крайней мере, в стадии обсуждения. На данном этапе Болонского процесса, однако, большинство вузов не знают о такой работе.

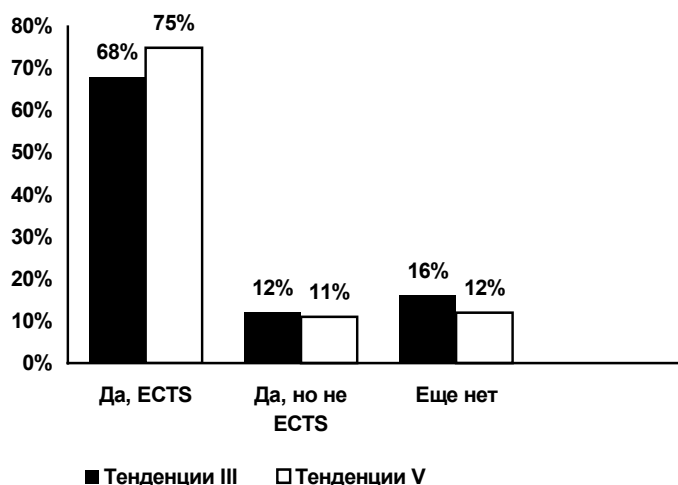
Чтобы оценить прогресс с ECTS и Приложением к диплому после «Тенденций III», ответы на вопросник по этой теме сравнивались как по выборке в целом, так и по странам. Кроме того, проблемы использования ECTS и Приложения к диплому обязательно затрагивались в ходе всех инспекционных посещений. В данной главе также рассматривается изменение подходов вузов к интернационализации в течение последних четырех лет. Поскольку большинство вузов явно не были достаточно осведомлены о структурах квалификаций, вопросы об их развитии рассматривались в основном в контексте обучения в течение всей жизни (см. главу 5).

2.1.

Первоначально задуманная двадцать лет назад как система переноса кредитов для упорядочивания и улучшения признания и качества студенческой мобильности в программе ERASMUS, ECTS приобрела дополнительную значимость в связи с постановкой цели создания Европейского пространства высшего образования. Действительно, Болонский процесс стал катализатором развития ECTS не только как европейской системы переноса кредитов, но и как европейской кредитно-накопительной системы.

Тенденции V

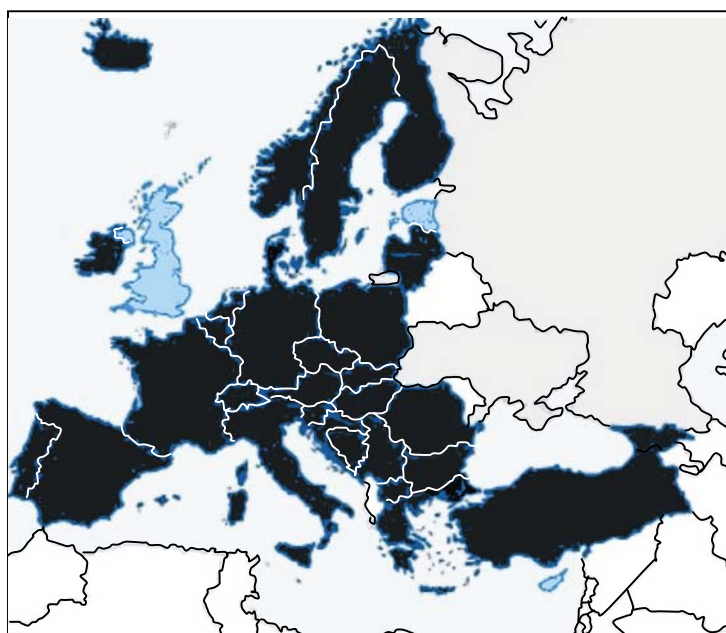
Развитие
системы
переноса
кредитов:
ТЗ-Т5



Три четверти вузов, ответивших на вопросник «Тенденций V», сообщили об использовании ECTS для переноса кредитов во всех бакалаврских и магистерских программах, по сравнению с 68% в 2003 году, а число вузов, планирующих использовать систему переноса кредитов в будущем, сократилась с 16% до 12% в течение четырехлетнего периода. В обоих случаях число тех, кто не собирается использовать систему накопления или переноса кредитов или не ответил, незначительно.

**Перенос кредитов на
1-ом & 2-ом циклах**
По группам
респондентов

- ☐ Еще нет (2)
- ☐ Да, но не ECTS (3)
- ☐ Да, ECTS (34)

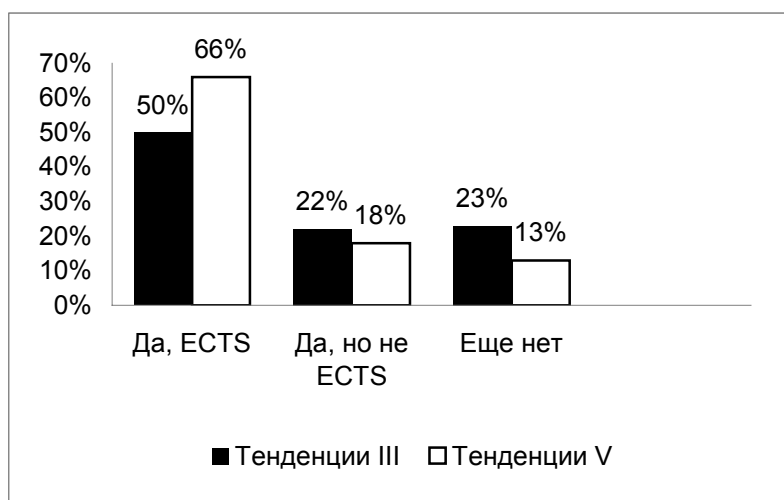


Распределение по странам в «Тенденциях V» показывает заметный поворот к использованию ECTS в качестве системы переноса кредитов для всех программ 1-го и 2-го циклов. В 34 странах большинство вузов сообщает об использовании ECTS для переноса кредитов, и только в 3 странах подавляющее большинство респондентов заявили об использовании другой системы переноса кредитов.

В качестве накопительной системы ECTS может облегчить реформу учебных программ и будет способствовать более гибким путям обучения внутри вузов и национальных систем, а также на международном уровне. Что касается расширяющегося использования ECTS в качестве накопительной системы, то здесь можно наблюдать такие же тенденции, что при использовании ECTS для переноса кредитов.

Две трети из откликнувшихся на анкету вузов сегодня используют ECTS для накопления, по сравнению с 50%, ответившими положительно

Тенденции V
Развитие
системы
накопления
кредитов:
ТЗ-Т5



на этот вопрос в 2003 г. Число вузов, использующих отличную от ECTS систему накопления кредитов, сократилось с 22% до 18%. Число вузов, не планирующих использование кредитно-накопительной системы в будущем, уменьшилось с 23% до 12%.

Географическое распределение показывает, что большинство вузов в 31 стране сегодня используют ECTS в качестве кредитно-накопительной системы для всех программ 1-го и 2-го циклов. В 8 странах применяется другая система кредитов. Это те же страны, что и в 2003 году, за исключением Финляндии, которая за истекший период перешла на ECTS, и Испании, которая присоединилась к данной группе и сейчас внедряет на-

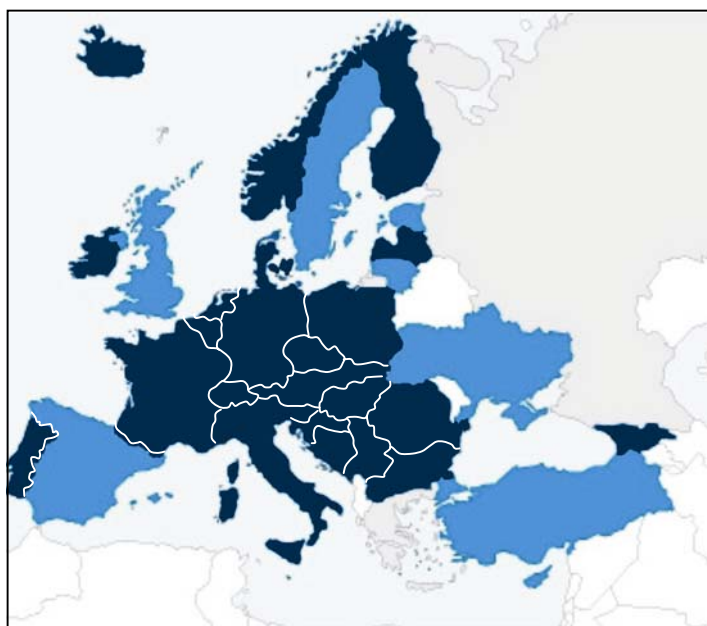
циональную систему. Единственными странами, где большинство вузов не имеют системы накопления кредитов, являются Греция и Россия.

**Накопление
кредитов на 1-ом
и 2-ом циклах**
По группам
респондентов

□ Еще нет (2)

■ Да, но не ECTS (8)

■ Да, ECTS (29)



Несмотря на данные о возросшем использовании ECTS, большинство вузов для оценки знаний учащихся по-прежнему полагаются на традиционные годовые экзамены. Поскольку для присуждения кредитов требуется оценить результаты обучения, возникают вопросы о том, насколько глубоко были реструктурированы программы при введении ECTS. Только 34% респондентов Тенденции V заявили, что присуждение степеней/дипломов по всем предметам производится только на основе накопленных кредитов, а 42% ответили, что решения принимаются на основе накопленных кредитов, а также по итогам традиционных экзаменов. Соответствующие показатели для «Тенденций III» были: 20% — только на основе накопленных кредитов и 46% на основе накопленных кредитов и традиционных экзаменов.

Хотя вопросы по данной теме, возможно, привели некоторые вузы в замешательство, ответы свидетельствуют о четкой национальной дифференциации. Подавляющее большинство вузов в Эстонии, Финляндии, Исландии, Македонии, Нидерландах, Норвегии, Словении, Швеции, Турции, а также учреждения в Андорре и Мальте, сообщают, что они присуждают степени/дипломы по всем предметам только на основе накопленных кредитов. Треть или менее респондентов принимают решения о присуждении на основе накопленных кредитов в Австрии, Бельгии, Болгарии, Боснии и Герцеговине, Чехии, Германии, Грузии, Гре-

ции, Венгрии, Италии, Латвии, Польше, Португалии, России, Сербии и Черногории, Словакии и Украине. В этих странах особенно важно более глубоко проанализировать, как проходит процесс реформирования программ. Вводятся ли новые программы, модули и студентоцентрированные методы обучения в организационную модель, которая по-прежнему включает традиционные экзамены в конце года? Оцениваются ли результаты обучения более одного раза? Затрагивают ли реформы самую сущность учебных программ или остаются на поверхности?

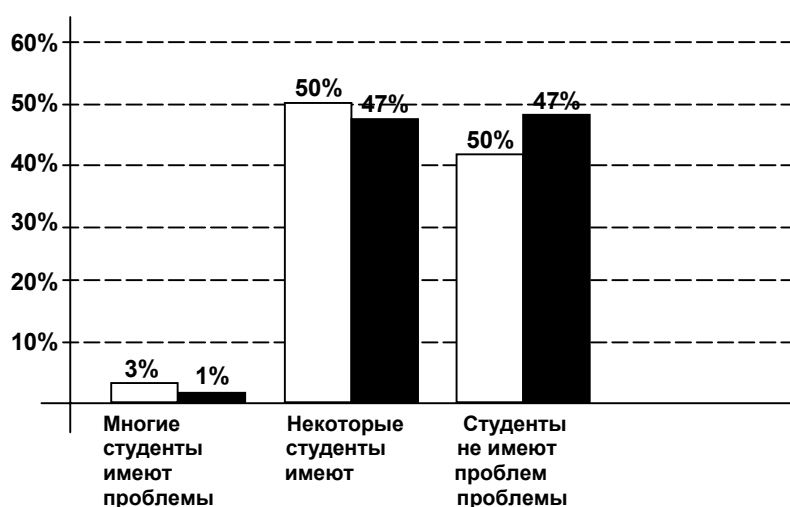
Хотя ECTS уже используется для различных целей, и этот процесс необходимо укреплять, можно и следует ожидать дальнейших требований к системе. Признание неофициального, неформального обучения и обучения на рабочем месте остается одной из ключевых проблем для вузов в контексте образования в течение всей жизни, и сейчас ECTS необходимо развивать более комплексно с тем, чтобы результаты обучения признавались надлежащим образом во всех вузах и для всех типов обучения.

2.2.

Уровень проблем с признанием кредитов для студентов, возвращающихся после периода обучения за рубежом, остается хронически высоким. 47% вузов отмечают, что у некоторых студентов возникают проблемы с признанием кредитов, полученных ими за границей – незначительное снижение по сравнению с 2003 годом. 48% вузов рискнули заявить, что никто из их студентов не имеет таких проблем, и это также лишь небольшое улучшение после «Тенденций III».

Тенденции V
Признание кредитов после обучения за рубежом: T3–T5

□ Тенденции III
■ Тенденции V



Тенденции V

Признание кредитов после обучения за рубежом: университеты и другие вузы

□ Университеты
■ Другие вузы



Среди стран, где большая часть вузов сообщают об отсутствии проблем с признанием кредитов у возвратившихся студентов, только в Дании, Португалии, Сербии и Черногории эта часть превышает 60% респондентов. В других странах этот показатель значительно ниже. Менее трети вузов-респондентов из Боснии и Герцеговины, Болгарии, Венгрии, Латвии, Македонии, Словении, Швейцарии и Украины решились ответить, что ни один из их студентов не имеет проблем с признанием кредитов.

Можно отметить различия между университетами и другими высшими учебными заведениями, причем уровень проблем в университетах значительно выше, чем в других вузах. Это может быть связано с большей мобильностью студентов между университетами, и тем не менее, удивляет.

Сохраняющиеся высокие уровни непризнания имеет две возможные причины: вузовские процедуры признания работают не оптимально и/или ECTS не используются надлежащим образом. Данные, полученные в ходе посещения, говорят о преобладании первой причины, хотя и вторая встречается часто.

Эти выводы подтверждаются и ответами на вопрос «Тенденций V» о принятых в вузе процедурах признания: процент вузов с устоявшимися процедурами признания мало изменился по сравнению с 2003 годом. Однако университеты, особенно созданные до 1900-х годов, в большей степени, чем другие вузы, имеют такие процедуры, в частности, для признания иностранных дипломов (67% университетов, 51% других вузов).

В ходе инспекционных посещений были подтверждены выводы исследований «Тенденции III» и «Тенденции IV»: хотя ECTS была принята как европейская система кредитов, в некоторых вузах остаются привычные

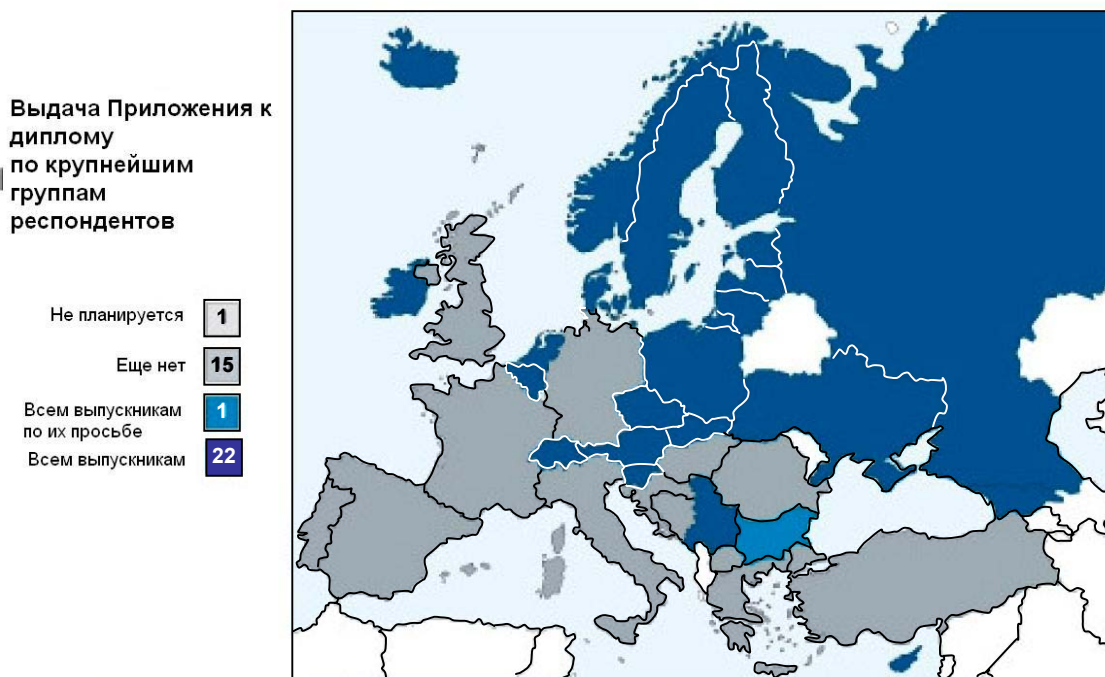
проблемы, связанные с признанием кредитов, пусть и в несколько меньших масштабах. ECTS используется во всех проинспектированных вузах, а полученный опыт работы с договорами об обучении для мобильных студентов во многих случаях привел к некоторому улучшению процессов признания. Однако проблемы по-прежнему остаются, и нередко мобильные студенты по прибытии выясняют, что выбранные курсы отсутствуют или не соответствуют первоначальному описанию. Все это создает сложности для использования договора об обучении. В ряде случаев разработаны гибкие подходы к решению данной проблемы, допускающие изменение условий договора об обучении с минимальным ущербом для студента. Иногда звучали призывы к внедрению электронных средств, облегчающих административные процессы работы с договорами об обучении.

Несмотря на сохранение знакомых проблем, во время посещений заявлялось, что Болонский процесс значительно облегчил признание в Европе. Растет осведомленность о вопросах признания. Есть данные, свидетельствующие о расширении сотрудничества в некоторых странах со структурами ENIC/NARIC.

2.3. ()

На Берлинской конференции в 2003 году министры поставили цель обеспечить к 2005 году обязательную и бесплатную выдачу всем студентам Приложений к диплому на одном из широко используемых европейских языков. В исследовании «Тенденции III» данные по этой теме не собирались, поскольку анкетирование проводилось до начала Берлинской конференции. Учитывая обязательство министров, вызывает сожаления тот факт, что менее половины респондентов «Тенденций V» подтвердили, что Приложение к диплому получают все выпускники. Еще 11% заявляют, что Приложение к диплому выдается всем выпускникам, кто его запрашивает. В 38% вузов использование Приложений к диплому только планируется.

Имеются интересные различия между цифрами в зависимости от типа и направленности вуза. В целом, университеты на 10% реже, чем другие вузы, выдают Приложение к диплому всем выпускникам. 62% вузов, которые служат прежде всего Европейскому Сообществу, выдают Приложение к диплому всем выпускникам, в то время как для вузов, обслуживающих региональные сообщества, эта цифра составляет только 41%. Это позволяет предположить, что Приложение к диплому воспринимается как инструмент, ценный для международной мобильности или международного рынка труда, но менее актуальный на местном уровне.



Анализ по странам показывает, что Европа очень четко делится на страны, которые ввели Приложение к диплому, и на страны, еще не сделавшие это. Три четверти или более респондентов в Бельгии, Дании, Финляндии, Грузии, Исландии, Латвии, Нидерландах, Норвегии, Польше, Словении, Швеции и Швейцарии выдают Приложение к диплому всем выпускникам. В Боснии и Герцеговине, Болгарии, Хорватии, Греции, Испании, Италии, Португалии, Испании, Турции и Великобритании это делают 20 или менее процентов вузов. Треть или более респондентов в Болгарии, Венгрии и Румынии говорят, что Приложение к диплому выдается всем выпускникам, которые просят об этом. Это, несомненно, свидетельствует о том, что затраты на изготовление Приложений к диплому для всех студентов вынуждают некоторые вузы и национальные системы прагматично выдавать их только в случае настоящей потребности.

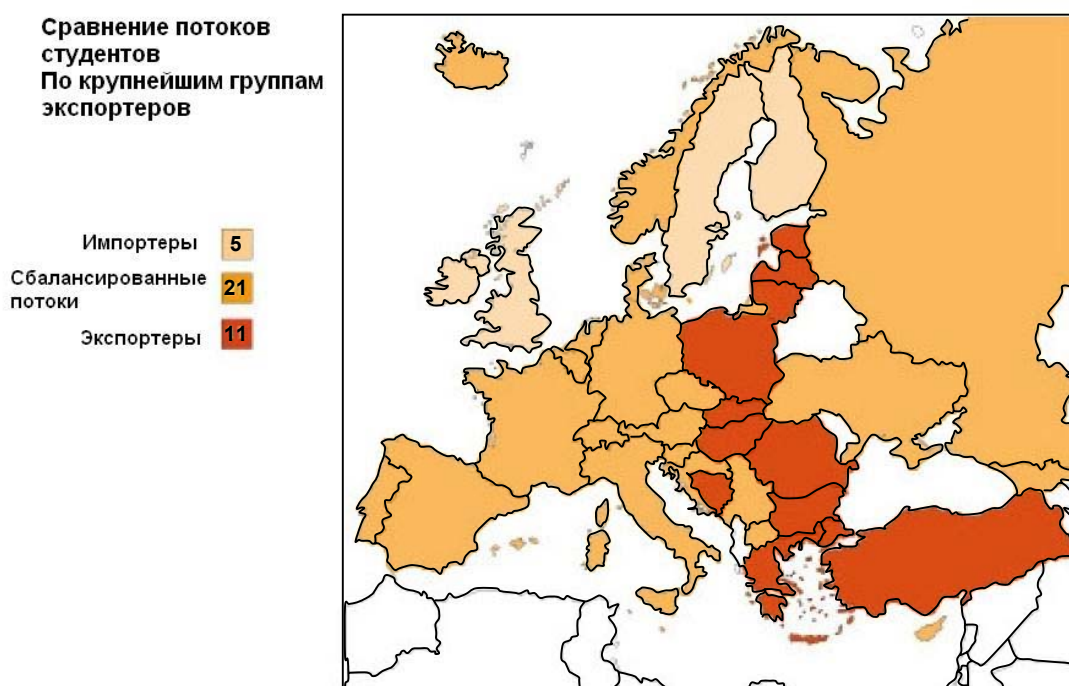
Введение Приложений к диплому идет полным ходом практически во всех проинспектированных вузах, несмотря на технические трудности с личными делами студентов и в некоторых случаях недостаточное понимание концепции результатов обучения. В административном плане введение Приложения к диплому было и остается дорогостоящим делом, и при этом многие университеты сообщают, что работодатели не используют его, а если и делают это, то только при первом трудоустройстве после выпуска. Это должно дать ясный сигнал министерствам, другим ор-

ганам власти и самим вузам о необходимости расширения контактов и связей с рынком труда

2.4.

На встрече в Бергене в 2005 году министры признали существующие много лет трудности с получением достоверных и сопоставимых данных о мобильности студентов и персонала. Решение этой проблемы было поручено Рабочей группе по контролю за ходом Болонского процесса. В анкетах «Тенденций III» и «Тенденций V» вузы должны были зафиксировать относительное увеличение / уменьшение студенческой мобильности, как въездной, так и выездной за последние три года. Представленные вузами данные показывают дальнейшее увеличение мобильности в обоих направлениях. Разумеется, речь идет о росте по сравнению с предыдущими уровнями, которые во многих случаях могут быть очень низкими. Тем не менее, если наблюдения вузов точны, происходит устойчивый и кумулятивный ежегодный рост, ведущий свое начало от 2000 года.

Этот вывод, однако, не совсем согласуется с выводами других исследований, например, исследованием Ассоциации академического сотрудничества Eurodata по студенческой мобильности в европейском высшем образовании (2006 г.), которое акцентирует отсутствие надежных данных и никак не подтверждает существенный рост мобильности студентов.



Потоки мобильности по Европе по-прежнему существенно различаются. Сохраняется серьезный дисбаланс между востоком и западом, отмеченный еще в «Тенденциях III». В списке стран, где 80% вузов сообщают о преобладании въездной мобильности над выездной, к Ирландии, Великобритании и Мальте присоединились Швеция и Финляндия. На другом конце шкалы, не менее 75% вузов в Боснии и Герцеговине, Болгарии, Литве, Польше и Турции сообщают о преобладании выездной мобильности. Со времени «Тенденций III» Греция и Венгрия вошли в список экспортеров, а Словения присоединилась к большой группе стран с одинаковыми уровнями выездной и въездной мобильности. Следует, однако, помнить, что эти данные относятся к мобильности студентов, организуемой между вузами, и следовательно, не включают студентов, которые могут самостоятельно выехать для обучения за рубеж.

В ходе посещения вузов многими высказывалось мнение, что введение степеней первого и второго цикла оказало и будет оказывать негативное влияние на мобильность из-за сокращения общей продолжительности обучения, а значит, и уменьшения возможностей для мобильности студентов. Эти заявления не нашли подтверждения в выводах «Тенденций V» — даже несмотря на то, что отсутствие конкретных данных должно было привести к довольно осторожной интерпретации любой информации в этой области. По сообщениям, за последние три года въездная и выездная мобильность студентов увеличилась в более чем 70% вузов-респондентов. Инспекционные посещения также выявили хороший уровень мобильности студентов и даже его повышение в условиях новой болонской системы. То, что некоторые вузы указали на негативные последствия реформ, имеет очевидное объяснение. Часто снижение мобильности может быть прямо обусловлено негибкостью некоторых программ, например, обязательным характером всех модулей и/или требованием, чтобы диссертационная работа выполнялась только в «родном» университете. Такие меры практически не оставляют студентам возможности для обучения в течение года в партнерском университете за рубежом.

Что касается реакции на необходимость повышения мобильности, то инспекционные посещения во многих случаях показали большой фокус вузов на студентов не из ЕС, а из других регионов мира. Отчасти это объясняется тем, что необходимо сбалансировать число студентов, выезжающих и прибывающих в рамках программы ERASMUS. В некоторых странах растет интерес к приему платных студентов из стран, не входящих в ЕС. Привлечение этих студентов не только способствует дальней-

шему укреплению академических и научно-исследовательских связей с другими регионами мира, но обеспечивает вузам независимый канал финансирования, который иногда используется для покрытия дефицита государственных средств, выделяемых на студентов из ЕС.

Посещения вузов показали стремительный прогресс в организации программ на английском языке, особенно на магистерском и докторском уровнях. Введение этих «болонских» программ второго и третьего циклов, безусловно, повысило международную привлекательность многих университетов. Однако в некоторых системах не допускаются программы первого цикла на английском языке — преподавание обязательно должно вестись на национальном языке. Ряд университетов предлагает параллельно программы первого цикла на английском языке для иностранных студентов, но студенты и преподаватели нередко полагают, что эти программы не имеют того же качества, что программы с национальным языком обучения. Языковые барьеры по-прежнему создают серьезные препятствия для мобильности даже там, где есть предложение программ на английском языке.

В больших странах с диверсифицированной системой высшего образования болонские реформы иногда вызывают увеличение мобильности студентов между вузами одного региона, поскольку развивается более систематическое межвузовское сотрудничество в сфере преподавания, научных исследований и т.д. Это региональное сотрудничество наиболее сильно на последипломном уровне и нередко является частью исследовательской стратегии вузов. Данные инициативы также имеют международный аспект, поскольку во многих случаях одна из целей расширения сотрудничества — усиление коллективного международного присутствия и конкурентоспособности данных вузов и регионов.

На общий уровень мобильности студентов, безусловно, влияет тот факт, что почти во всех странах большинство студентов работают и не могут или не хотят потерять свой доход. В некоторых вузах Центральной и Восточной Европы было отмечено, что улучшение условий в стране и в отечественных университетах, как правило, означает, что студенты будут с меньшей вероятностью участвовать в программах обмена. Однако, как свидетельствуют данные «Тенденций V», многие из этих стран по-прежнему остаются чистыми экспортерами студентов, так как еще не стали привлекательными для большого количества студентов из других европейских стран.

В ходе посещений собиралась информация о мобильности персонала, хотя здесь получить точные данные было еще сложнее, чем по мо-

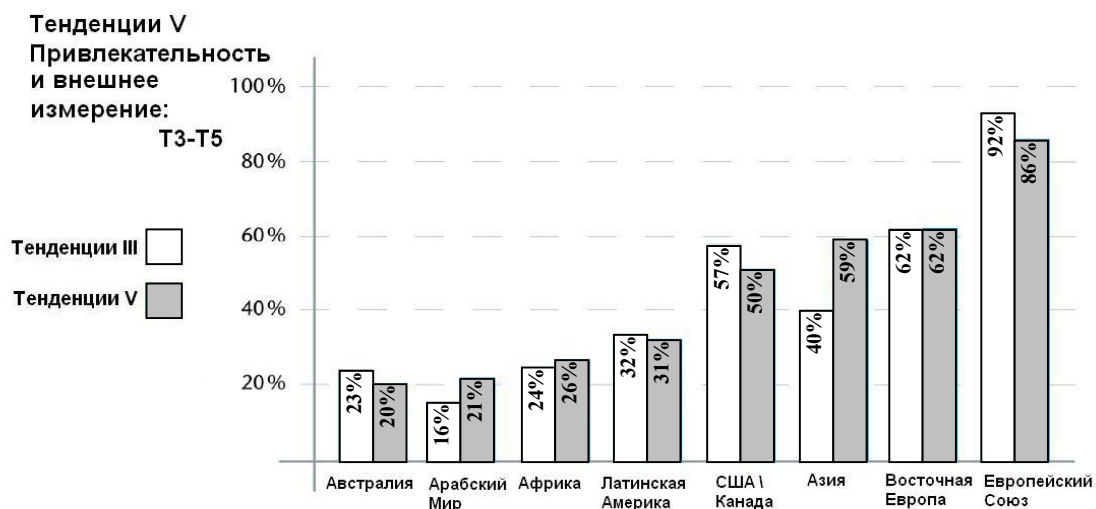
бильности студентов. Как выяснилось, физическая мобильность профессорско-преподавательского состава гораздо чаще связана с научными исследованиями, чем с преподаванием. Действительно, новые болонские программы, соединенные с традиционными академическими структурами и культурой, часто порождают множество трудностей для тех, кто пытается организовать регулярные программы мобильности персонала для целей преподавания. В настоящее время у вузов нет очевидных стимулов для развития данного вида мобильности, а индивидуальные усилия часто наталкиваются на такой аргумент, как нехватка преподавательских и административных ресурсов для замены преподавателей, пребывающих за рубежом. Поскольку эта мобильность, как правило, не признается и не вознаграждается вузом-работодателем, сотрудника по возвращении может ожидать большой объем дополнительной работы.

Отсутствие физической мобильности не обязательно означает, что вузы становятся все более изолированными. Международное сотрудничество может поддерживаться и развиваться благодаря использованию Интернет и соответствующих информационно-коммуникационных технологий, и это нередко оказывается предпочтительным подходом. Тем не менее, возможности, позволяющие множеству студентов выиграть от мобильности профессорско-преподавательского состава с целью преподавания, в настоящее время не используются в достаточной мере.

2.5.

Улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования для остального мира — это движущая сила Болонского процесса с момента его возникновения и одна из основных целей, на достижение которой направлены многие линии действия. В анкетных опросах «Тенденций III» и «Тенденций V» собирались данные по этой теме, чтобы оценить изменение позиций и мнений вузов.

С точки зрения географических областей, где вузы хотели бы улучшить свою международную привлекательность, на первом месте остается Европейский Союз (25%). Небольшое снижение по сравнению с 2003 годом может быть связано с расширением ЕС, а также с тем, что многие респонденты «Тенденций III», которые тогда считали ЕС приоритетом, сегодня сами члены Европейского Союза. Следующим приоритетным регионом для улучшения привлекательности является Восточная Европа, причем реже всего ее называют вузы Испании, Швеции и Швейцарии. Азия опережает Северную Америку в качестве третьего приоритетного региона. Здесь имеет место существенный рост по сравнению с 2003 го-



дом, и более 70% вузов Финляндии, Франции, Венгрии, Литвы, Нидерландов, Великобритании называют Азию своим главным приоритетом. США и Канада опустились на четвертое место, а Латинская Америка сохранила пятое. Австралия, арабские страны (несмотря на некоторый рост внимания) и Африка вызывают наименьший интерес у высших учебных заведений Европы.

В анкете «Тенденций V» университеты значительно чаще, чем другие типы высших учебных заведений отмечают США/Канаду, Азию, Латинскую Америку и арабские страны в качестве приоритетных областей для повышения своей привлекательности. Неудивительно, что вузы, которые видят центром своего внимания, прежде всего, Европу, наивысшими приоритетами считают Европейский Союз и Восточную Европу. Вузы, которые считают себя служащими мировому сообществу, скорее назовут приоритетными другие континенты и регионы мира, чем вузы с региональным, национальным или европейским фокусом.

Как вотум доверия Болонскому процессу большинство респондентов «Тенденций V», как и их коллеги по опросу «Тенденции III», считает, что Европейское пространство высшего образования будет способствовать расширению возможностей для всех студентов их вузов и для всех входящих в него вузов. В то же время растет число вузов, полагающих, что в наибольшей степени от ЕПВО выиграют мобильные студенты (въезжающие, выезжающие или неевропейские). Это говорит о том, что преимущества международного окружения для всех студентов не рассматриваются в достаточной мере. Значительно выросло число вузов, которые видят положительный эффект Болонского процесса для улучшения конкуренто-

способности вузов. Этот рост — свидетельство того, что конкуренция занимает большее место в реалиях вузов, чем четыре года назад.

- *ECTS продолжает завоевывать позиции как кредитная система для Европейского пространства высшего образования. Необходимо всячески добиваться правильного понимания двух ключевых элементов системы — учебной нагрузки студентов и результатов обучения.*
 - *Приложение к диплому активно выдается во многих странах. Еще ряд стран готовится к этому. Чтобы обеспечить широкое применение данного инструмента, необходим диалог с работодателями.*
 - *Растет понимание роли мобильности, тем не менее многие препятствия еще ждут своего устранения. Вузы должны и могут сделать больше для решения проблем признания квалификаций и периодов обучения за рубежом.*
 - *Интернационализация все больше и больше становится приоритетом для вузов. Основным средоточием внимания и интересов европейских высших учебных заведений за последние четыре года стала Азия.*
-
- Инструменты, разработанные для содействия Болонскому процессу (ECTS, Приложение к диплому), не всегда используются в полной мере. Поэтому задача состоит в том, чтобы добиться их полного понимания и правильной реализации. Очень важно, чтобы студенты и сотрудники научились мыслить в терминах результатов обучения, что позволит обеспечить надлежащую глубину пересмотра учебных программ.

3.

Тема служб поддержки студентов не получала должного внимания в европейских политических дебатах. Однако в докладе «Тенденции IV» было отмечено: «*Перестраивая учебные программы в более студентоцентрированные, вузы должны помнить, что для нахождения индивидуальных академических траекторий в гибкой образовательной среде студентам потребуются более серьезные ориентация и консультирование*». За этим последовало пря-

мое упоминание этой темы в Бергенском коммюнике 2005 года, где министры признали, что «социальное измерение включает те меры, которые принимает правительство, чтобы обеспечить студентов, особенно из социально незащищенных групп, финансово-экономической поддержкой, ориентацией и консультированием с целью расширения доступа к высшему образованию».

Исследование «Тенденции IV» показало, что те вузы, где вовлеченность студентов высока и поощряется, в целом, более уверены в осуществлении реформ, чем вузы, где студенты менее активны.

Поэтому было признано необходимым в проекте «Тенденции V» уделить серьезное внимание службам поддержки студентов и участию студентов, что и было сделано в ходе инспекционных посещений, а также путем анализа вопросов по этой теме в исследовании «Тенденции V». Очень полезными для исследовательской группы оказались дискуссии с участием специалистов по различным аспектам профессиональной ориентации и консультирования на ежегодной конференции Европейского форума по ориентации студентов (FEDORA) в 2006 году.

3.1.

Службы студенческой поддержки обязательно должны иметь широкий диапазон и ориентироваться на нужды студентов. По мере того, как Болонские реформы укореняются в высших учебных заведениях, студенты Европы переживают важнейшие изменения в таких вопросах, как структура степеней, учебные программы, методики преподавания и обучения, возможности академического выбора и предлагаемые траектории обучения. Студенты должны больше всего выиграть и, есть надежда, уже выигрывают от этих реформ, однако в случае неудач именно они пострадают в первую очередь. Любой процесс изменений порождает неопределенность, и можно ожидать, что в таких условиях студенты будут постоянно нуждаться в разъяснениях и консультациях — отсюда и возникает необходимость эффективных служб. К тому же одна из особенностей демократического общества состоит в том, что пользователи услуг должны предоставлять информацию об их качестве и играют роль в их развитии. Это особенно относится к сдвигу в образовательной парадигме от обучения, центрированного на преподавателе, к студентоцентрированному обучению.

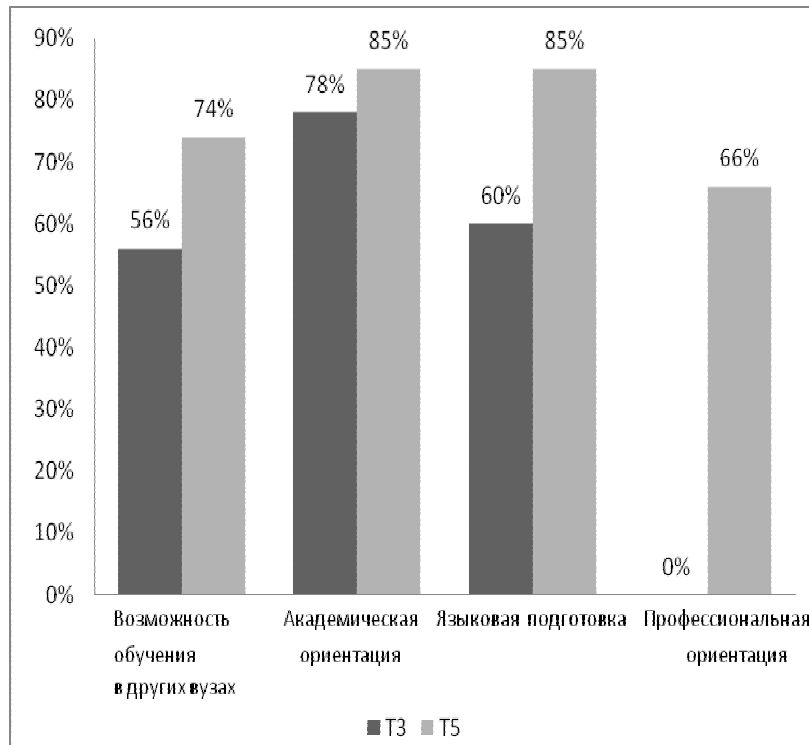
Студенческие службы, такие как службы академической ориентации, развития карьеры, размещения, психологического консультирования, а также службы социального обеспечения играют все более важную роль, когда речь заходит об улучшении привлекательности и конкуренто-

способности Европейского пространства высшего образования. Они обеспечивают отечественных и зарубежных студентов инфраструктурой, помогающей каждому из них наилучшим образом ориентироваться в системе высшего образования, и в идеале должны быть приспособлены к целям, задачам и личным обстоятельствам индивидуального студента.

Такие службы также играют важную роль в расширении доступа к высшему образованию для более разнообразных групп обучающихся, особенно тех, кто в настоящее время недостаточно представлен в студенческом контингенте и может нуждаться в более сильной поддержке. Студенческие службы составляют неотъемлемую часть инфраструктуры, необходимой для поддержки миссии вузов по обучению в течение всей жизни и непрерывного обучения, и очень важны для привлечения иностранных студентов.

Исследование «Тенденции V» показывает рост в предоставлении услуг студентам за четырехлетний период после «Тенденций III». В выборку были включены следующие области: информация о возможностях обучения в других вузах (с 56% до 74%), службы академической ориентации (рост с 78% до 85%), языковая подготовка (с 60% до 85%), службы профессиональной ориентации (новые – 66%).

Тенденции V
Предоставление
услуг студентам:
T3-T5



Результаты посещений в рамках «Тенденции V» показывают, однако, что ответы на вопросы о службах поддержки студентов давались не-

которыми вузами в контексте мобильности, а не в отношении всего студенческого контингента. Действительно, вопросы по этой области для «Тенденций III» в 2003 году прямо относились к мобильности студентов, и данный контекст предполагался многими респондентами и в «Тенденциях V».

Университеты, посещавшиеся в ходе исследования «Тенденции V», указали языковую подготовку, ориентацию и консультирование и службы размещения в качестве служб поддержки иностранных студентов. Этот рост предоставления услуг иностранным студентам также соответствует выводам «Тенденций V» о расширении студенческой мобильности, которые были приведены в главе 2.

Хотя статистические данные анкеты «Тенденций V» для вузов свидетельствуют о том, что многие высшие учебные заведения предлагают разнообразные службы поддержки, по крайней мере, части своих студентов, эти данные не отражают, как эти службы укомплектованы, каков уровень их финансирования и эффективность работы.

Примером того, что ответы зачастую рассматриваются в контексте мобильности, является языковая подготовка, которая предоставляется в 85% вузов – увеличение на 25% по сравнению с «Тенденциями III». Инспекционные посещения не нашли подтверждений расширения языковой подготовки для всего студенческого контингента, но позволили сделать вывод, что во всех проинспектированных вузах расширилось предоставление языковой подготовки для студентов, выезжающих и принимаемых по мобильности. Обоснованность этим интерпретациям дают ответы на вопросы «Тенденций V» о языковой и культурной поддержке прибывающих иностранных студентов. 67% из опрошенных вузов заявили, что они предоставляют такие услуги для прибывающих студентов, но лишь 18% обеспечивают этими услугами всех студентов вуза. Еще 13% признались, что не располагают такими службами поддержки.

73% всех опрошенных вузов ответили, что они предоставляют информацию о возможностях учебы в других высших учебных заведениях. Однако инспекционные посещения и фокус-группы убеждают, что этот ответ дан с учетом информации о вузах в других странах. Действительно, лишь очень немногие из инспектированных вузов, за исключением вузов в Румынии, обеспечивают мобильность между национальными вузами с

бакалаврского уровня на магистерский. С другой стороны, все проинспектированные вузы предоставляют информацию о своих зарубежных вузах-партнерах по схемам мобильности для конкретных циклов.

В ходе Болонского процесса растет внимание к обеспечению благоприятных условий для обучения. В Берлинском Коммюнике подчеркивается *«необходимость обеспечения оптимальных условий учебы и быта студентов с тем, чтобы они могли успешно завершить свое образование за соответствующий период времени без каких-либо препятствий, связанных с социальными или экономическими условиями жизни»*. Бергенское Коммюнике призывает правительства поддержать студентов из социально незащищенных групп, обеспечив их финансовой поддержкой, ориентацией и консультированием. Помимо расширения участия студентов, основной задачей во многих странах является повышение доли студентов, успешно завершивших обучение.

Инспекционные посещения и дискуссии с фокусными группами показали существенное разнообразие в обеспечении ориентации и консультационной поддержки. Если разнообразие часто рассматривается как достоинство европейского высшего образования, то в применении к услугам разнообразие можно считать недостатком.

Один из аспектов этого многообразия — кто несет ответственность за ориентацию и консультирование: государство, местные органы государственной власти, государственные или частные учреждения или высшие учебные заведения. Сами службы выполняют разные миссии в разных вузах и в разных странах Европы. Основные службы можно разделить на службы академической и профессиональной ориентации, с одной стороны, и службы профессионального психологического консультирования, с другой.

Есть различия с точки зрения значимости этих служб и оказываемой им поддержки. В целом, в недостаточной мере признается тот факт, что для достижения целей, которые поставили перед высшим образованием Болонский процесс и Лиссабонская стратегия, и для облегчения продвижения между средним образованием, высшим образованием и рынком труда необходимы серьезные службы ориентации и консультирования.

Эти службы необходимы для того, чтобы помочь студентам в выборе учебных занятий и профессиональной карьеры и в преодолении трудностей на этом пути — отечественные это студенты или иностранные, получают ли они формальное, неформальное или неофициальное образование. Ориентация особенно важна в вузах, которые серьезно фокусируются на обучении в течение всей жизни и привлекают студенческий

контингент, отличающийся многообразием. Ориентация составляет важнейшую часть усилий по сохранению студенческого контингента и должна рассматриваться как один из инструментов трудоустраиваемости.

Однако, как отмечалось в главе 4, данные исследования «Тенденции V» показывают, что службы поддержки учебного процесса студентов, в том числе службы ориентации и консультирования, редко включаются в механизм внутреннего обеспечения качества. Это подтвердили и результаты инспекционных посещений. Поэтому представляется важным оценить службы, имеющиеся в этой области, и, опираясь на эти оценки, расширить предложение и, возможно, разработать нормы — на вузовском или на национальном уровне, гарантирующие качество этих служб. Подобные меры были приняты в некоторых системах и, по имеющимся сведениям, уже помогли в создании жизнеспособных профессиональных служб для студентов.

Исследование «Тенденции V» свидетельствует, что 66% европейских вузов оказывают услуги по профессиональной ориентации своих студентов. Эти данные нельзя сравнивать с данными 2003 года, поскольку этот вопрос не был включен в анкету «Тенденций III». Возможно, что расширение профориентационной поддержки обусловлено введением трехциклового системы. И это вполне понятно, поскольку вузы, по их заявлениям, занимаются проблемами трудоустраиваемости, и все большее число новых обладателей степени бакалавра будет выпускаться из вузов и выходить на рынок труда. Инспекционные посещения показали определенные сдвиги в отслеживании выпускников и улучшении контактов с рынком труда, не в последнюю очередь путем разработки специальных программ для обучения в течение всей жизни, таких, как профессиональные магистры или другие курсы, ориентированные на региональный рынок труда.

Хотя профессиональная ориентация в некоторых странах проводится уже в течение длительного времени, ясно, что эти службы необходимо расширять, поскольку болонские бакалавры начинают появляться на рынке труда. Значительное число этих выпускников-бакалавров следует ожидать, начиная с 2006—07 учебного года. В некоторых странах университеты начали оценивать влияние новых степеней на рынок труда путем отслеживания своих выпускников. Однако инспекционные посещения показали, что вузы пока не имеют надлежащей обратной связи от работодателей и недостаточно осведомлены об их ожиданиях.

Повторяя выводы «Тенденций III» и «Тенденций IV», инспекционные посещения в рамках «Тенденций V» показали, что во всех странах Европы значительная часть студентов многих вузов, обучающихся по очной форме, работают неполный рабочий день с тем, чтобы обеспечить себя. Во многих странах большинство студентов де-факто обучается в режиме неполного дня из-за своей работы, но не зарегистрированы в таком качестве. В ряде стран обычная практика для студентов — регистрироваться параллельно на две степени в областях, которые отвечают их исследовательским интересам или улучшают трудоустраиваемость. Как результат, студенты обучаются по каждой степени в режиме неполного дня. Такая двойная регистрация особенно распространена в странах, где междисциплинарные степени недостаточно развиты. Она также применяется в тех случаях, когда введение новой структуры степеней не обеспечило достаточной гибкости выбора элективных модулей или выбора предмета при переходе с бакалаврского уровня к магистерскому.

Эти явления не являются чем-то новым, однако они не получили должного внимания на европейском уровне. Национальные системы и вузы составляют планы и действуют так, как будто большинство студентов учатся полный рабочий день, когда на самом деле это далеко не так. Это сложный вопрос, поскольку он связан с проблемой финансовой поддержки студентов и давления на государственный кошелек, а также с проблемой доступа к высшему образованию для лиц, находящихся в неблагоприятных социально-экономических условиях. Для одних студентов работа с неполным трудовым днем является положительным и дополнительным элементом получения высшего образования, в то время как для других она может стать препятствием на пути к успеху. Решение следует искать в повышении гибкости образовательных программ с учетом потребностей студентов.

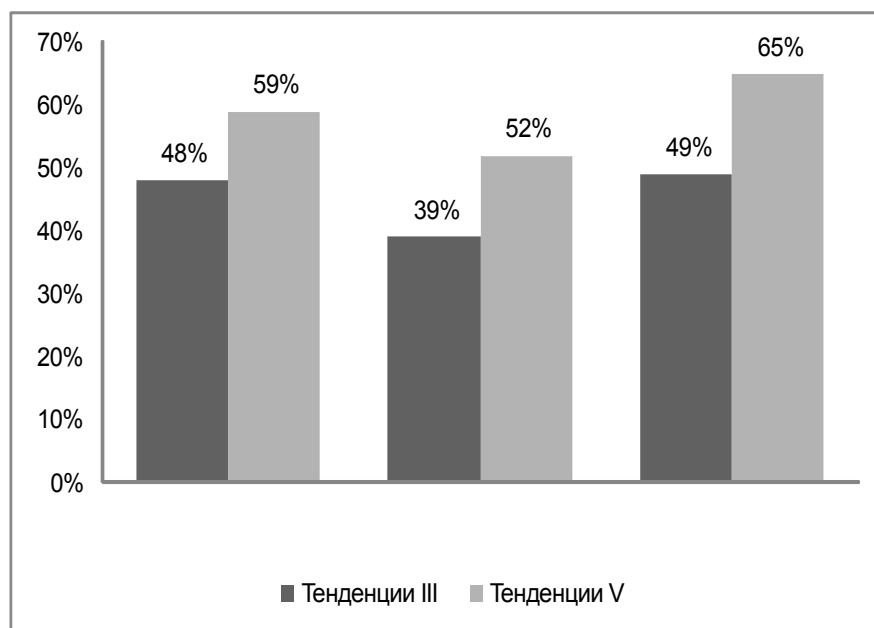
3.2.

Начиная с 2003 года, отмечается позитивная тенденция в привлечении студентов к осуществлению реформ на вузовском уровне. Участие студентов, в целом, возросло более чем на 10%. Наиболее значительным изменением является 16% рост участия на среднем уровне. Скандинавские страны традиционно сообщают об очень высоком уровне участия, так же как Босния и Герцеговина, Хорватия, Эстония, Германия, Венгрия, Латвия, Македония и Румыния. Инспекционные посещения под-

тверждают данные тенденции, при этом степень участия студентов — формального и неформального — возросла по сравнению с «Тенденция-ми IV» (2005 год). Общая информированность о целях Болонского процесса улучшилась как среди избранных студентов-представителей, так и среди «обычных» студентов, возможно, в меньшей степени.

В докладе «Тенденции III» определена задача на будущее: расширить участие студентов в процессе реформирования на уровне вуза и особенно на уровне департаментов. Хотя за прошедшее время был достигнут некоторый прогресс, участие студентов на уровне факультета/департамента остается слабым, как показывают совокупные данные «Тенденций V». Лишь чуть более половины вузов-респондентов сообщают об участии студентов на этом уровне. Треть или менее вузов-респондентов из Австрии, Венгрии, Исландии, Португалии и Великобритании дали положительный ответ на данный вопрос. Инспекционные посещения показали, что информированность студентов на уровне факультета /департамента существенно различается, что обусловлено разной степенью вовлеченности студентов и отражает преобладающее

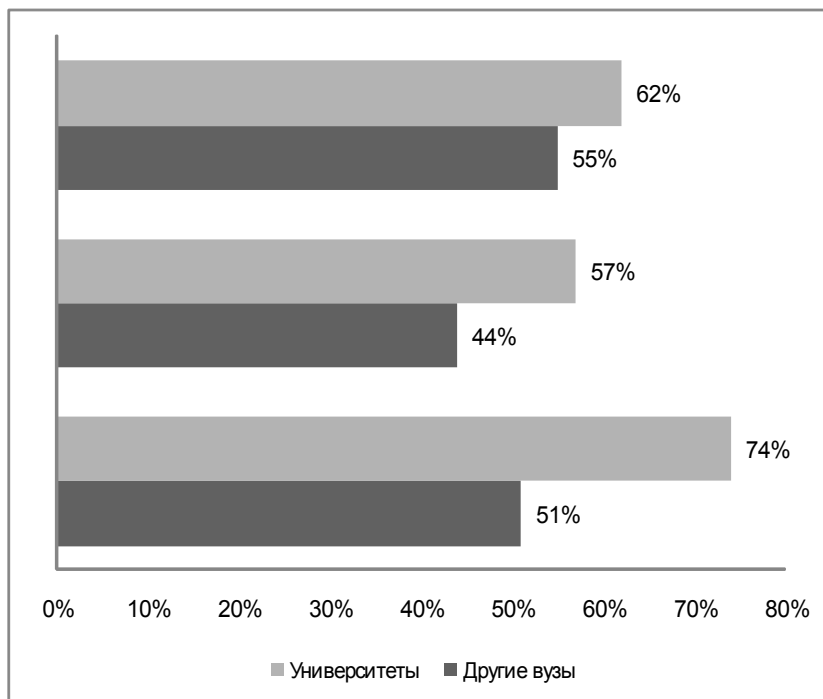
Тенденции V
Участие сту-
дентов:
Т3-Т5



отношение сотрудников этих подразделений к Болонскому процессу. В ходе посещений возникли вопросы о степени участия студентов. Студенты могут официально привлекаться директивными органами, однако многие отметили, что они не участвуют в обсуждении ключевых решений, хотя именно на этом этапе их вклад может быть очень эффективным.

Тенденции V

Участие студентов:
университеты
в сопоставлении с
другими вузами



В отношении других проблем в этой области, которые были отмечены в «Тенденциях III», инспекционные посещения показали, что осведомленность студентов о Болонском процессе улучшилась, и что в настоящее время дискуссии сосредоточены на реализации различных задач и направлений деятельности, а не только на общих целях. Лишь в очень ограниченном числе случаев имела место идеологическая дискуссия о предполагаемой взаимосвязи между «Болоньей» и чисто экономической повесткой дня.

Интересно отметить, что исследование выявило существенные различия между участием студентов в университетах и в других высших учебных заведениях, особенно на уровне факультета / департамент и сената / академического совета. Эти различия можно объяснить тем, что в университетах большинства европейских стран студенты официально представлены на разных уровнях, что далеко не так в других высших учебных заведениях. Однако нет никаких оснований, например, для разрыва в 7% между числом университетов и числом других вузов, которые предоставляют студентам информацию по проблемам Болонского процесса.

- Профориентация и консультационная поддержка студентов существенно различаются в разных вузах Европы, и в большинстве систем эти важнейшие службы не получают должного внимания и не охватываются механизмами обеспечения качества.

- *Большое число студентов дневных отделений по всей Европе работают неполный трудовой день с тем, чтобы обеспечивать себя во время учебы, или занимаются параллельно по двум учебным программам.*
- *Общий уровень участия студентов в осуществлении реформ на вузовском уровне возрос по сравнению с 2003 годом, хотя этот рост распределяется неравномерно по странам и типам вузов.*
- Службы поддержки студентов нуждаются в широком признании, содействии и развитии в интересах всех студентов. В частности, службы ориентации и консультирования играют ключевую роль в расширении доступа, повышении процента выпуска и в подготовке студентов к поступлению на рынок труда.

4.

Условия, влияющие на обеспечение качества в формирующемся Европейском пространстве высшего образования, значительно изменились с 2003 года. Все больше осознается, что забота о качестве должна быть в центре всей системы. Подтверждение этому – пример Норвегии, где Болонский процесс стал частью национальной системы и теперь именуется «Реформой качества».

Заметный импульс новым тенденциям дало Берлинское совещание министров в 2003 году, где было заявлено, что «основная ответственность за обеспечение качества лежит на самом высшем учебном заведении, что создает фундамент для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества». Хотя на основе этой концепции уже работали некоторые национальные системы, и она продвигалась Европейской ассоциацией университетов с середины 90-х годов, прямое заявление министров из 39 стран вызвало значительные изменения восприятия и отношения во многих странах Европы, а также во многих академических и вузовских сетях.

Данные изменения, в свою очередь, послужили основой для соглашения о европейских стандартах и принципах внутреннего и внешнего обеспечения качества, которые стали результатом начавшейся после Берлина интенсивной работы, в которой приняли участие учреждения по обеспечению качества, высшие учебные заведения и представители сту-

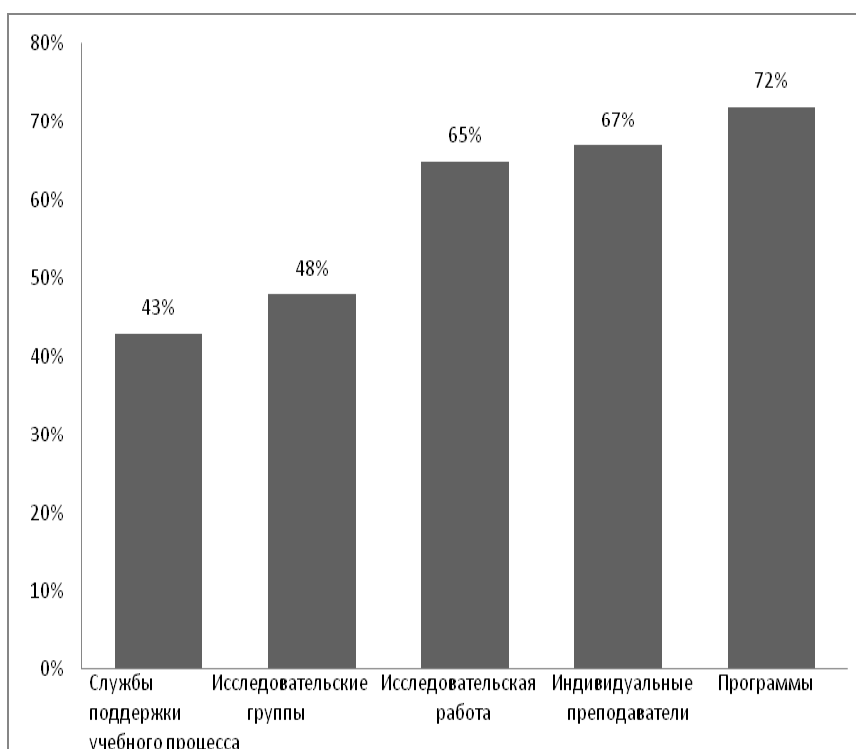
денческого корпуса. Эти стандарты и руководящие принципы были официально приняты министрами на встрече в Бергене в 2005 году и с этого времени широко распространяются, обсуждаются и продвигаются.

Вопросы анкеты «Тенденций V» для вузов по различным объектам внутренней оценки, а также темы, рассматриваемые в ходе посещений, базировались на Европейских стандартах и принципах обеспечения качества. Дополнительная информация о состоянии дел в области качества предоставлена Национальными конференциями ректоров.

4.1. :

С учетом кардинальных изменений в политике обеспечения качества, происходящих в общеевропейском масштабе с 2003 года, задачей анкетного опроса «Тенденций V» в этой области было выяснить, в какой мере высшие учебные заведения используют проактивный подход к внутреннему обеспечению качества и поддерживается ли это внешними процессами обеспечения качества. Цель состояла в исследовании частоты оценивания программ, исследовательских групп и служб поддержки студентов. Вузы должны были также указать характер (обязательный или добровольный) процессов оценки отдельных преподавателей

Тенденции V
Система-
тическая внут-
ренняя оценка
вузами

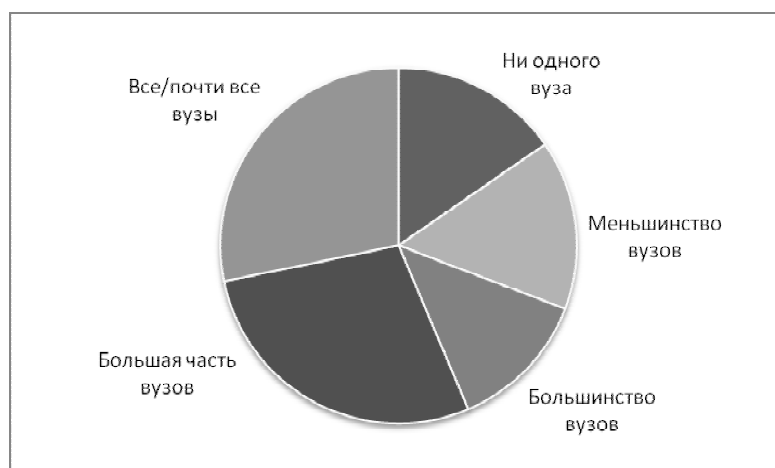


Сравнивая представленные относительные уровни деятельности по внутреннему обеспечению качества, можно заметить, что оценка программ носит более систематический характер, чем оценка служб поддержки обу-

чения студентов и исследовательских групп. Хотя анкеты не исследовали масштаб или результаты этих внутренних оценок, ответы, тем не менее, ясно сигнализируют, что большинство высших учебных заведений осуществляют различные формы внутреннего обеспечения качества. Кроме того, хотя данные «Тенденций V» и «Тенденций III» не являются непосредственно сопоставимыми, можно отметить, что по сравнению с 2003 годом сегодня значительно большее число вузов осуществляют действия, направленные на разработку активной внутренней системы обеспечения качества.

Свыше 95% опрошенных вузов заявили, что они проводят внутренние оценки своих программ. Более 70% данных вузов делают это на регулярной основе, а 24% — «иногда». Это заметный рост по сравнению с данными «Тенденций III», когда 82% респондентов сообщили о наличии тех или иных внутренних механизмов для мониторинга качества преподавания.

Тенденции V
Систематическая
внутренняя
оценка
программ



Все/почти все вузы: Андорра, Великобритания, Ирландия, Испания, Латвия, Литва, Македония, Нидерланды, Норвегия, Россия, Словения, Украина

Ни одного вуза: Босния и Герцеговина, Люксембург, Мальта, Сербия и Черногория, Хорватия

Меньшинство вузов: Греция, Кипр, Турция, Финляндия, Франция

Большинство вузов: Австрия, Венгрия, Германия, Исландия, Швеция, Эстония

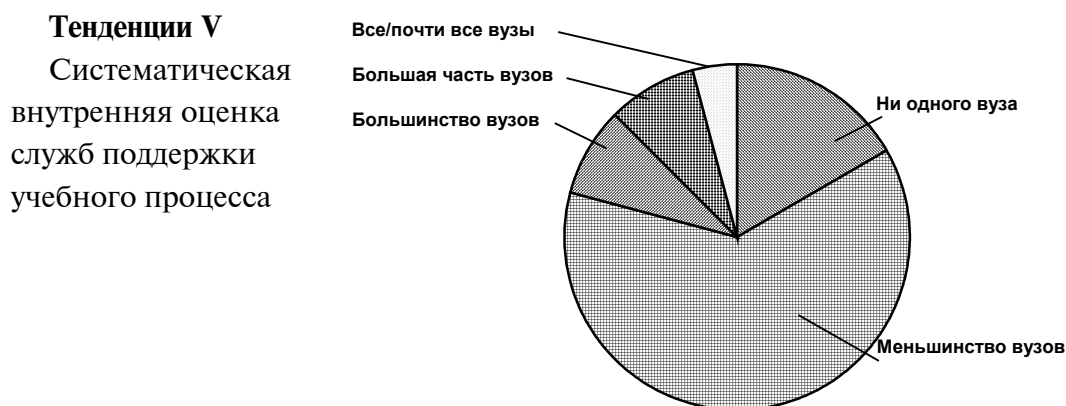
Большая часть вузов: Бельгия, Болгария, Грузия, Дания, Италия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Чехия, Швейцария

Анализ данных по странам позволяет выделить серьезные системные тенденции, лежащие в основе ответов. 12 стран отнесены к категории, в которой все / почти все вузы проводят систематическую оценку, в еще 11 странах большинство вузов осуществляет эти процессы. На другом конце спектра — страны, где оценка не проводится вообще или про-

водится лишь в меньшинстве вузов. Эти страны пока не имеют работающей системы обеспечения качества.

Возможна некоторая лингвистическая путаница с формулировкой этого вопроса. В частности, понятие «внутренней оценки» можно спутать с «самооценкой» как подготовительным этапом для внешнего обеспечения качества. Возможно, именно это подразумевали в своих ответах высшие учебные заведения тех стран, которые недавно ввели новые «болонские» программы и где механизмы обеспечения качества до сих пор связаны с внешним процессом аккредитации. Тем не менее, суммарные ответы дают четкое представление о степени регулярного использования внутренних механизмов обеспечения качества учебных программ в Европе.

Что касается оценки служб поддержки учебного процесса, таких как библиотеки, академическая ориентация и консультирование и др., то здесь ответы гораздо менее позитивные. Только 43% высших учебных заведений ответили, что они регулярно оценивают эти службы. 36% заявляют, что делают это «иногда», а 20% респондентов вообще не оценивают эти службы.



Все/почти все вузы: Великобритания
Ни одного вуза: Андорра, Босния и Герцеговина, Люксембург, Мальта, Сербия и Черногория, Хорватия
Меньшинство вузов: Австрия, Бельгия, Болгария, Венгрия, Германия, Греция, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Литва, Македония, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония
Большинство вузов: Грузия, Ирландия, Нидерланды
Большая часть вузов: Латвия, Норвегия, Россия

Это довольно низкие показатели, однако, превосходят аналогичные данные «Тенденций III» в 2003 году, когда 26% респондентов заявили,

что они располагают внутренними механизмами контроля качества деятельности, помимо преподавания и исследований.

Географические различия ответов на вопросы «Тенденций V» поразительны. Лишь в очень немногих странах большинство вузов включают такие важнейшие услуги, как библиотеки и консультационная поддержка студентов, в свои регулярные процедуры обеспечения качества. Эти цифры вызывают озабоченность, особенно если рассматривать в сравнении с данными по организации служб поддержки студентов (см. главу 3), где 85% вузов сообщают о наличии у них профориентационной поддержки студентов, и это значительный рост по сравнению с 2003 годом. Большинство из этих служб либо являются настолько новыми, что еще не оценивались, либо их оценка на регулярной основе вообще не планируется.

Необходим более координированный подход к повышению качества этих ключевых элементов среды преподавания и обучения. Трудно представить себе эффективную культуру качества без должного внимания к этим службам.

В отношении исследований чуть менее половины вузов заявили, что они регулярно оценивают свои исследовательские группы, четверть ответили, что делают это «иногда», и еще четверть ответили «нет». Тем не менее, почти две трети высших учебных заведений сообщили, что они систематически собирают количественные данные по всем видам научно-исследовательской деятельности, а еще четверть ответили, что делают это для некоторых видов деятельности. И снова эти показатели улучшились по сравнению с данными «Тенденций III» 2003 года, когда 53% вуза сообщали об использовании некоторого внутреннего механизма контроля качества исследований.

В отношении оценки отдельных преподавателей две трети вузов-респондентов заявили, что имеют обязательные процедуры, а еще 17% — добровольные. 16% сообщили об отсутствии таких процедур.

Хотя тенденции увеличения внутренней оценки очевидны, основная проблема — расширить масштабы деятельности вуза по обеспечению качества. Чрезвычайно важно распространить обеспечение качества на службы поддержки студентов, особенно связанные с профессиональной ориентацией и консультированием, и таким образом помочь студентам, наиболее нуждающимся в такой поддержке.

4.2.

Серьезным явлением в области обеспечения качества — и это подтверждается данными по внутренней оценке — стало усиление внимания к культуре качества, что крайне важно для вузов, стремящихся к совершенству в различных областях деятельности. После 2002 года заметно изменилась терминология как учреждений по обеспечению качества, так и вузов, поскольку концепция культуры качества вошла в жизнь. Широкую известность эта концепция получила благодаря проекту EUA по культуре качества, который осуществлялся с 2002 по 2006 год и охватывал 134 высших учебных заведения, объединенных в восемнадцать сетей. Этот проект можно рассматривать как реальный отклик на призывы Пражской встречи министров (2001 год) к сотрудничеству и обмену передовым опытом между высшими учебными заведениями.

Инспекционные посещения вузов дали дополнительную информацию, которая подтверждает результаты анкетного опроса и позволяет оценить развитие культуры качества. Во всех вузах, которые посещались, сегодня заметный упор делается на внутренние механизмы обеспечения качества. Это знаменательное явление, особенно потому, что оно происходит в огромном числе разных вузов и стран. В основе этих внутренних механизмов — широкое использование обратной связи от студентов и выпускников, а также применение более изощренных информационных платформ, которые обеспечивают сравнение внутренних данных о работе студентов и персонала на основе широкого спектра критериев, связанных с эффективностью преподавания, обучения, научных исследований и другой деятельности.

Многие вузы воспользовались возможностью, которую открывают Болонский процесс и проводимые структурные реформы для внедрения новых систем управления информацией, управления производительностью и систем распределения ресурсов. Система административной поддержки, необходимая для реализации ECTS, модуляризации и приложений к диплому, также обеспечивает релевантную и актуальную информацию, которая может облегчить проактивный процесс внутреннего обеспечения качества. Начав действовать в полном объеме административные меры могут обернуться серьезными преимуществами для стратегического управления и повседневной деятельности вуза.

Другой важный вывод после посещения вузов — студенты все чаще участвуют в процессах обеспечения качества в своих вузах. Во многих случаях это связано непосредственно с Болонским процессом, внедрением новой структуры степеней и новых учебных программ, и, безусловно,

с новыми концепциями в обеспечении качества. Возросшее «присутствие» студентов на всех уровнях вузов, особенно в плане механизмов обратной связи о процессах преподавания и обучения, в свою очередь, способствовало улучшению осведомленности сотрудников о проблемах обеспечения качества. Исследовательские группы EUA имели возможность увидеть, что в некоторых вузах возросшее участие студентов стало реальным двигателем обеспечения качества. В одном случае причиной нового фокуса на обеспечение качества стало введение платы за обучение. В вузах с большим опытом внутреннего обеспечения качества и в более зрелых системах внешнего обеспечения качества высокий уровень участия студентов считается вполне естественным, чрезвычайно полезным как для студентов, так и для руководителей вузов.

Посещения вузов показали также более широкое привлечение внешних экспертов по различным аспектам обеспечения качества для оценки разных видов академической деятельности. Это эксперты из других университетов той же страны или из-за рубежа. Многие мероприятия носят неофициальный характер — такие, например, как объединение групп экспертов для консультаций по реформе учебных программ и новым формам обучения. Важную роль в такой работе играют академические сети — как национальные, так и европейские. Другие, более формальные примеры включают участие международных экспертов в процессах внешней оценки. Результатом возросшего внимания вузов к интернационализации (см. главу 2) является осознанное привлечение международных экспертов к процессу обеспечения качества.

4.3.

В 2003 году на вопрос, способствует или препятствует правовая база их стран автономному принятию решений вузами, чуть более 50% респондентов ответили, что их правовая база способствует или существенно способствует такой автономии, а еще 40% — что и способствует, и в разной степени препятствует. Два года спустя посещения по проекту «Тенденции IV» ясно показали, что «высшие учебные заведения с наиболее систематическим подходом к качеству — это одновременно те вузы, которые обладают максимальной институциональной автономией. Напротив, вузы с минимальной степенью автономии не приступили к выработке систематического подхода к качеству» (Тенденции IV).

Данные «Тенденций V» свидетельствуют, что более трех четвертей вузов сегодня обладают достаточной автономией для принятия решений и управления своей деятельностью в интересах студентов и общества. Хотя

данная тема требует более подробного анализа, определенным показателем может служить то, что многие законодательные и процедурные реформы, осуществляемые в большинстве европейских систем высшего образования, реально дают вузам большую автономию. Трудности, безусловно, остаются, особенно в области финансирования, однако общее направление представляется правильным — в русле усилий, предпринимаемых в рамках Болонского процесса с тем, чтобы обеспечить широкую автономию для вузов и тем самым побуждать их к большей ответственности и подотчетности.

В некоторых случаях серьезные проблемы возникают при попытке добиться соответствия между перспективной инновационной системой внутреннего обеспечения качества и стандартизированной процедурой аккредитации. Исследовательские группы EUA сталкивались с примерами, когда процедуры аккредитации стоят на пути обновления и реформы учебных программ, например, не допуская междисциплинарные программы и препятствуя экспериментам в рамках новых болонских программ. В странах, где национальные системы аккредитации строятся на программном, а не на вузовском уровне, вузы часто испытывают сложности при реализации своих новых стратегий и процедур совершенствования качества. Кроме того, в некоторых случаях задачи аккредитации не всегда соответствуют целям Болонского процесса.

Широко сообщается еще об одной проблеме, связанной с процедурами аккредитации и внедрением новых болонских программ. С учетом количества готовящихся новых программ и ограниченных возможностей многих органов аккредитации, высшие учебные заведения вынуждены ждать долгое время, пока программа пройдет процедуру аккредитации и может быть предложена студентам. Хотя это, в основном, техническая проблема, она создает определенные сложности для некоторых вузов как на уровне первого, так и на уровне второго циклов. Кроме того, становятся очевидными недостатки процедур преаккредитации.

Влияние внешних процедур обеспечения качества сказывается по-разному, что показали инспекционные посещения вузов. Там, где агентство по обеспечению качества использует аудит вузов как метод обеспечения качества, при подготовке к внешнему аудиту вузы уделяют очень много внимания своим внутренним процессам. Здесь также возможны вышеупомянутые технические проблемы, и вузы разочарованы тем, что приходится ждать проведения аудита несколько лет. Отличие от предыдущей ситуации состоит в том, что в ожидании аудита, вуз может взять на себя полную ответственность и ввести новые программы. Позднее аудиторская проверка установит, использовались ли достаточно жесткие

внутренние механизмы обеспечения качества, чтобы вуз мог гарантировать качество своих программ.

Один из результатов происходящего в области внутреннего и внешнего обеспечения качества — это растущее сообщество тех, кто занимается обеспечением качества в вузах, и возникновение сетей профессионалов по всей Европе. Все это, а также смещение акцентов в национальных системах обеспечения качества привело к тому, что высшие учебные заведения гораздо лучше осознают необходимость стратегии и практики внутреннего обеспечения качества. Сегодня общепризнанна и хорошо понимается связь между ответственностью, подотчетностью и автономией вуза, с одной стороны, и потребностью в надежных и прозрачных механизмах обеспечения качества, с другой. Нынешняя тенденция такова, что по мере того, как растет ответственность и подотчетность вузов, внешнее обеспечение качества меняется, становясь менее настойчивым. Это нашло свое отражение в ряде продуманных систем обеспечения, которые отказались от аккредитации программ и перешли на оценку или аудит высшего учебного заведения.

Достижение этого консенсуса в сообществе высшего образования, объединяющего агентства, вузы и студентов вокруг общих целей и методов обеспечения качества, сопровождалось дальнейшим ростом и развитием национальных и региональных систем качества в Европе. Эти рост и изменения, а также лучшая осведомленность в вузах о преимуществах и проблемах эффективной деятельности по обеспечению и совершенствованию качества подготовили почву для более конструктивного подхода к проблемам качества в целом.

- *Прогресс в развитии внутренней культуры качества и в улучшении взаимоотношений с учреждениями внешнего обеспечения качества является весьма обнадеживающим.*
- *Основные службы поддержки студентов часто остаются вне процессов обеспечения качества — как внутренних, так и внешних.*
- *В настоящее время многие вузы и учреждения рассматривают только местные или национальные аспекты обеспечения и совершенствования качества. Необходимо улучшить распространение и обмен информацией о европейских событиях в сфере обеспечения качества.*
- Многие системы высшего образования в настоящее время удерживаются от осуществления болонских реформ и, следовательно, от предложения более качественных услуг студентам и обществу национальными системами обеспечения качества, которые стоят до-

рого, не предлагают никаких доказательств общего улучшения качества и подавляют способность вузов творчески откликаться на потребности развивающегося европейского общества знаний.

5.



Болонский процесс в контексте образование в течение всей жизни

Образование в течение всей жизни (ОТЖ) предлагает пути переосмысления подходов к высшему образованию, а для вузов — пути развития отношений с другими поставщиками формального и неформального образования и с остальным обществом. Однако сам термин «образование в течение всей жизни» иногда вызывает путаницу, поскольку может означать и повышение квалификации дипломированных выпускников, и начальное образование для социально незащищенных групп — часто в режиме неполного дня. Хотя еще в начале десятилетия можно было ожидать, что образование в течение всей жизни займет основное

место в вузовских реформах, этого до сих пор не произошло, поскольку приоритет был отдан структурным реформам. ОТЖ, таким образом, оказалось на периферии стратегии вузов, вместо того, чтобы стать ее движущей силой.

Экономические факторы, однако, вновь сделали образование в течение всей жизни актуальным, поскольку фокусом национальных и европейских политических дискуссий стало развитие более эффективной рабочей силы для общества знаний. Меняющаяся демография Европы, старение общества, снижение численности молодого поколения, резкое увеличение числа женщин в студенческом контингенте — все это имеет серьезные последствия. В некоторых странах высшие учебные заведения могут объединяться или закрываться, но многие, как следует ожидать, будут диверсифицировать предлагаемое образование и ориентировать его на другие студенческие контингенты.

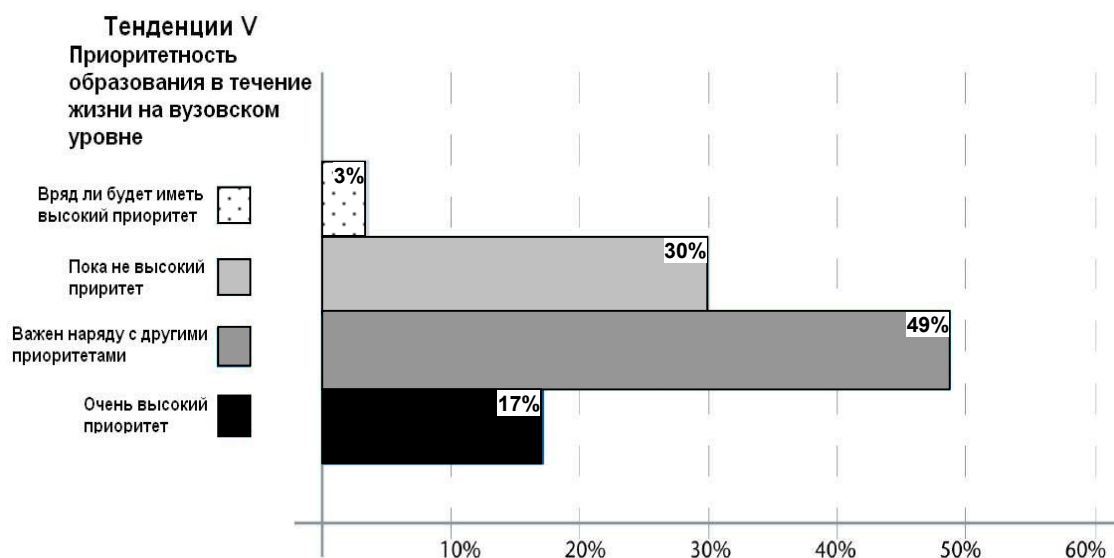
Образование в течение всей жизни заставляет вузы пересматривать организацию обучения с тем, чтобы позволить более широкому кругу людей реализовать свой потенциал. Расширение доступа является одним из главных элементов ОТЖ. В проекте «Тенденции V» этим вопросам уделено большое внимание. Цель этого — выяснить, в какой степени новая политическая направленность отражена в реалиях вузов. Данные «Тенденций V» нельзя напрямую сравнивать с данными 2003 года. Тогда основное внимание было направлено на стратегическое развитие образования в течение жизни, в то время как «Тенденции V» фокусируются на деятельности вузов в этой сфере и на использовании (или неиспользовании) таких инструментов, как структуры квалификаций, в контексте ОТЖ.

5.1.

Ответы на вопросы «Тенденций V» показывают, что образование в течение всей жизни стало частью образовательного ландшафта для подавляющего большинства высших учебных заведений. Одной из целей анкетирования было выяснить, какой приоритет отдают ОТЖ европейские вузы. Две трети вузов (66%) ответили, что ОТЖ либо имеет высокий приоритет, либо не отличается по приоритету. Лишь 17% вузов, ответивших на анкету, назвали этот приоритет очень высоким.

Только в пяти странах (Хорватия, Греция, Грузия, Италия, Сербия и Черногория) более 50% опрошенных университетов ответили, что ОТЖ пока не является приоритетом, но может стать таковым. Страны, где бо-

лее 30% респондентов считают ОТЖ высокоприоритетной задачей, — это Австрия, Дания, Ирландия и Россия. Интересно отметить, что нет заметных различий в распределении между университетами и другими высшими учебными заведениями и в распределении по сообществам: региональному, национальному, европейскому или мировому.



Хотя эти данные нельзя напрямую сравнить с данными «Тенденций III», в 2003 году 35% вузов указали, что они разработали общую стратегию образования в течение всей жизни, и 31%, что находятся на начальных этапах ее разработки. Таким образом, в 2003 году 66% вузов обсуждали стратегию образования в течение всей жизни. Точно такой же процент вузов сегодня ставит образованию в течение всей жизни высокий или очень высокий приоритет.

Хотя эти статистические данные говорят о необычайной координации в развитии образования в течение всей жизни, результаты анкетного опроса и инспекционных посещений не свидетельствуют о всестороннем общенациональном обсуждении стратегий такого образования. Действительно, ни один вуз не сообщил о своем участии в консультациях по развитию национальной стратегии, хотя в исследовании «Тенденции III» было отмечено, что:

«большинство стран планируют разработать или уже разрабатывают стратегию образования в течение всей жизни. Такие стратегии уже существуют в трети стран, подписавших Болонскую декларацию, а именно в Бельгии, Дании, Финляндии, Франции, Исландии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии, Польше, Словакии, Швеции и Великобритании. (Тенденции III).

В рамках исследования «Тенденции V» Национальные конференции ректоров отметили, что вузы пока не рассматривают образование в течение всей жизни как создающее общую основу для образования «от колыбели до могилы». И хотя речи об образовании в течение всей жизни — постоянная составляющая политической дискуссии на всем протяжении Болонского процесса, реальные действия по-прежнему только ожидаются.

5.2.

Ответы из различных вузов Европы не дали целостной картины понимания и реализации образования в течение всей жизни, хотя некоторые вузы видят в нем область роста, область с диверсифицированными источниками финансирования, область, открывающую широкие возможности для регионального сотрудничества и развития. Основными заинтересованными кругами на региональном уровне являются высшие учебные заведения, малый и средний бизнес, государственные работодатели. ОТЖ позволяет им обеспечивать модернизацию персонала и проверять приемлемость других программ с режимом полного учебного дня.

Инспектирующие группы видели различные примеры того, как организация специализированных курсов способствовала улучшению сотрудничества между высшими учебными заведениями и местной или региональной промышленностью — часто как результат партнерства с инновационным подразделением университета. В качестве такого примера можно привести Румынию, где структурные фонды ЕС финансируют профессиональную переподготовку госслужащих университетами в сотрудничестве с государственными органами.

Хотя ни один из проинспектированных вузов не определил свою миссию с точки зрения образования в течение всей жизни, посещения показали, что университеты наряду с профессиональным образованием предлагают разные виды образования, относящиеся к категориям неформализованного и неофициального. Предложение и организация образования в разных странах различны и включают:

- образование в режиме полного дня для студентов старших возрастных категорий;
- общее образование для взрослых;
- получение степеней в режиме неполного учебного дня;
- получение дипломов без отрыва от производства (для имеющих опыт работы);

- курсы повышения квалификации и профессиональной подготовки;
- развитие персонала;
- открытые курсы;
- повышение квалификации в регионах посредством открытого и дистанционного обучения, сетей партнерств и сотрудничества с местными заинтересованными сторонами.

Вузы предлагают целый спектр инновационных практик. В ряде университетов существуют так называемые «юниорские» курсы, которые готовят или мотивируют молодых людей к получению высшего образования. Некоторые вузы работают с конкретными средними школами с целью привлечения лучших учащихся. К сожалению, в ходе инспекционных посещений не было найдено примеров курсов, ориентированных на подготовку к поступлению социально незащищенных учащихся.

Предложение университетских курсов для старших возрастных категорий также отличается большим разнообразием. Многие из этих курсов ориентированы на «самосовершенствование» и предназначены для населения старше 55 лет или для лиц, удалившихся от дел. Такие университетские курсы для старших имеются в нескольких странах, причем структура их в каждой стране своя. Предлагаемые с 2006 года в Португалии «Университетские занятия для пожилых» предназначены для выпускников старше 55 лет и, согласно описанию курса, обеспечат им:

«возможность по-новому оценить приобретенные знания как теоретически, так и через профессиональную деятельность. Хотя курс такого рода четко вписывается в одну из традиционных университетских задач, а именно — служение обществу, он может также рассматриваться как часть учебной и исследовательской деятельности, поскольку программа направлена на развитие самоанализа и формирование исследовательской позиции».

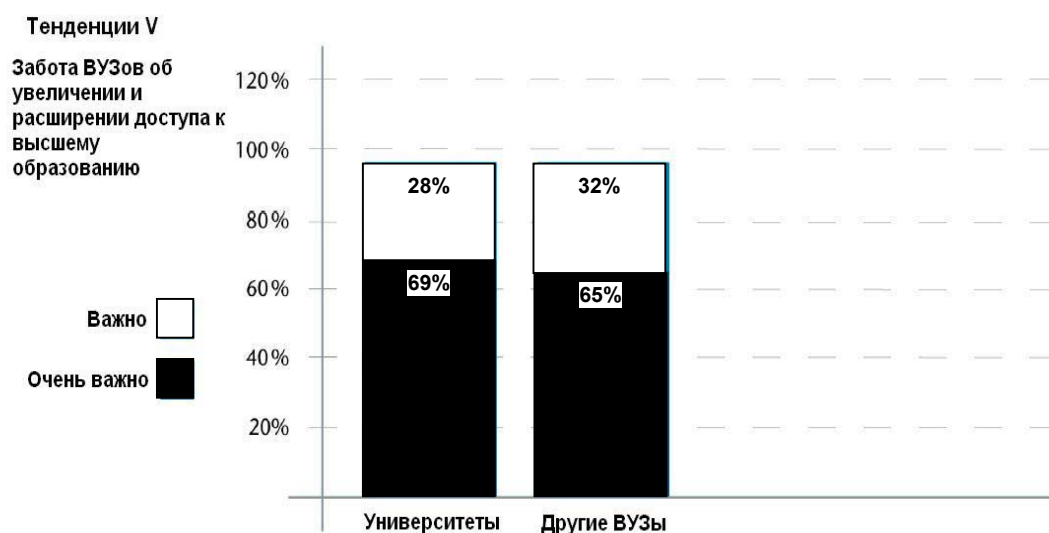
Все более важную роль во многих университетах Европы играют студенты, обучающиеся на открытых курсах и в режиме неполного дня. (Таких студентов следует отличать от студентов дневных отделений, которые по тем или иным причинам фактически учатся неполное время (см. главу 3)). В некоторых странах данный контингент студентов рассматривается вузами как серьезная возможность диверсифицировать прием и финансирование, поскольку, как правило, обучение будет оплачиваться самими студентами или, хотя бы частично, работодателями. В Великобритании, например, 40% всех студентов учатся неполный день, и, согласно докладу Брайана Рамсдена (Brian Ramsden), в настоящее время правительство страны рассматривает меры по финансированию этой категории студентов.

5.3.

Данные исследования «Тенденции V» показывают, что 97% всех вузов Европы считают расширение участия в высшем образовании важным или очень важным — с незначительными различиями между университетами и другими высшими учебными заведениями. Действительно, 69% университетов считают очень важным расширение доступа к высшему образованию. Аналогичный показатель для других вузов составляет 65%.

Любопытно, что хотя 97% европейских вузов поддерживает расширение участия, лишь 17% ожидает, что возможности получения высшего образования для социально незащищенных студентов в будущем улучшатся, а 69% полагают, что эти возможности останутся примерно на том же уровне или немного улучшатся.

Такое отсутствие оптимизма в отношении данной категории студентов тем более трудно понять, если учесть тот факт, что вузы, как правило, отмечают расширение своей автономии. Одним из объяснений может быть то, что доступ к высшему образованию лишь частично определяется самими вузами и в значительной степени зависит от политики правительства и системы образования, предшествующего высшему. Возможно, именно по этой причине на вопрос о необходимости соответствующих мер более 50% вузов ответили, что они уже принимают достаточные меры для улучшения доступа социально незащищенных студентов. В то же время 40% всех высших учебных заведений считают, что принимаемые ими меры недостаточны.



Что касается стран, то только в Болгарии, Хорватии, Кипре, Эстонии, Грузии, Греции, Ирландии, Македонии, Польше, Румынии и Великобритании более 25% всех вузов ожидают расширения возможностей доступа для социально незащищенных студентов. В Венгрии, Нидерландах, Словакии, Словении, Швейцарии и Украине более 50% вузов полагают, что возможности останутся прежними, а в Хорватии, Германии и России более 20% вузов ожидают их уменьшения. В Германии, где вузы наиболее пессимистичны, 35% вузов из выборки ожидают, что социально незащищенные студенты будут иметь гораздо меньше возможностей.

На вопрос о необходимости дальнейших мер по расширению доступа к высшему образованию самими вузами более 60% респондентов в Бельгии, Дании, Финляндии, Венгрии, Ирландии, Мальте, Нидерландах, Норвегии, Словении, Швейцарии, России и Великобритании ответили, что принимают достаточные меры. С другой стороны, в Болгарии, Хорватии, Эстонии, Латвии, Македонии и Испании 60 и более процентов респондентов считают, что они могут улучшить доступ в свои вузы для социально незащищенных студентов. В то же время в Боснии и Герцеговине, Грузии, Германии, Исландии, Литве и Украине более 20% вузов не считают расширение доступа своей ответственностью.

Исследование показало большое несоответствие между практически единодушным мнением (97%) о необходимости расширения доступа и низкой оценкой вузами Европы собственных возможностей способствовать этому.

Посещения, как правило, подтверждали впечатление, что более разнообразный контингент студентов часто не является основной заботой вузов. Напротив, стимулы к принятию мер по расширению участия практически отсутствуют, тогда как будущее финансирование все больше зависит от демонстрируемого «академического качества». В этих условиях многие вузы концентрируются на повышении конкурентоспособности, пытаясь привлечь лучших, а не направляя осознанные усилия на расширение студенческой базы.

Социальная программа образования в течение всей жизни — это сложная общественная проблема, которая включает в себя не только расширение доступа. Это также диверсификация предлагаемого образования и финансирование более широких возможностей с целью улучшения трудоустраиваемости. Посещения вузов показали, что продолжаются дискуссии о взаимосвязи между качеством и диверсификацией, и при этом многие полагают, что диверсификация студенческого контингента

неизбежно ведет к снижению качества. Преобладание этой точки зрения в европейском академическом сообществе означает, что настало время для широкого и серьезного обсуждения этого вопроса.

Хотя качество образования будет все больше восприниматься в применении к способности вузов откликаться на все многообразие потребностей граждан, необходимо обратить внимание на понимание академического качества и обусловленный этим образ действий вузов. Чтобы расширение участия стало одной из целей вузов, необходимо изменить структуру академической карьеры так, чтобы ее успешность связывалась не только с выдающимися исследованиями, но и отличным преподаванием и успехами студентов. Во многих странах и вузах эти вопросы только предстоит обсудить, а до этих пор трудно понять, почему вузы и люди будут как-то менять свой образ действий.

«Тенденции V» показывают, что многое еще предстоит сделать для решения проблем доступа и социального измерения, и что проблемы эти тесно связаны с национальной политикой, культурой, а также с отношением к сохранению и трудоустраиваемости студенческого контингента. Посещения вузов не показали большого расширения доступа через неформализованные и неофициальные программы. Тем не менее, увеличение и расширение участия в системе высшего образования являются ключевыми элементами построения европейского общества знаний. Необходимо приложить большие усилия, чтобы обеспечить гражданам возможность доступа к образованию на протяжении всей их жизни.

5.4.

Квалификационные структуры «нового стиля» — это инструменты, разработанные с целью улучшения прозрачности квалификаций и улучшения гибкости траекторий обучения. В их основе — болонские инструменты для создания Европейского пространства высшего образования, в том числе ECTS и Приложение к диплому. Результаты исследования «Тенденции V» и документы Конференций ректоров, однако, показывают, что в подавляющем большинстве стран национальные квалификационные структуры до сих пор не были приняты или не внедрены, а если такие структуры и имеются, то многие вузы и граждане не знают о них.

В настоящее время национальные структуры квалификаций внедрены только в Дании, Ирландии и Великобритании. Ряд стран приняли соответствующие законы, но еще не перешли к их воплощению на практике. Но главный вывод «Тенденций V» — высшие учебные заведения либо

не осведомлены о структурах квалификаций, либо этот вопрос ставит их в затруднительное положение. На сегодняшний день вузы Европы не имеют четкой концепции национальной структуры квалификаций, а многие из них даже не знают, есть ли такая структура в их стране.

Затруднения вузов можно частично объяснить тем, что в большинстве европейских стран имеется система классификации квалификаций, хотя бы такая, которая обычно служит как барьер между различными уровнями или видами обучения. Поэтому вузы могут предполагать наличие в стране структуры квалификаций, если существует какая-либо система, устанавливающая, что необходимо завершить один уровень образования, чтобы перейти на другой — с начального на средний и со среднего на высший. Такие системы можно спутать с национальными структурами квалификаций, хотя цель последних — устранить барьеры, а не акцентировать их.

По-видимому, только вузы Ирландии имеют единое понимание данной проблемы, поскольку ни один из них не ответил, что национальная структура квалификаций отсутствует, а 56% считают ее полезной для развития образования в течение всей жизни. Это, несомненно, связано с тем, что до начала функционирования квалификационной структуры (2003 год) прошли широкие консультации и обсуждения со всеми заинтересованными сторонами, включая высшие учебные заведения. Таким образом, ключом к успешному внедрению национальной структуры квалификаций стал этот общественный диалог, который позволил вовлечь в процесс разработки всех, кто мог выиграть от нее. Необходимо также четко поставить цель увеличения гибкости учебных путей между различными секторами образования.

5.5.

Хотя подавляющее большинство европейских вузов поддерживают концепцию образования в течение всей жизни, воплотить ее в жизнь очень сложно. Пересматривая свои традиционные учебные программы с учетом текущих потребностей, вузы должны сознавать, что обучение проходит во множестве разных контекстов, и это влияет на разработку учебных программ с точки зрения структуры, выполнения и оценивания. Гибкие учебные траектории, аккредитация стажировок, смешанное обучение, внутрифирменное обучение, дистанционное образование, электронное обучение и обучение без отрыва от производства — все это необходимо расширять и официально интегрировать в регулярное высшее образование.

Пока эти вопросы, по-видимому, находятся на обочине стратегического развития вузов. Однако внедрение гибких путей обучения имеет особое значение для Европейского пространства высшего образования, а сочетание различных инструментов, разработанных в рамках Болонского процесса, дает возможности для крупных нововведений и преобразований. Гибкая реализация этих инструментов облегчит предоставление образования самым разным слоям населения. Очень важно, однако, чтобы эти инструменты отличались простотой разработки и реализации. Необходимо также добиться, чтобы они были понятны всем заинтересованным сторонам. Как отметил Стивен Адам (Stephen Adam) в своем выступлении на болонском семинаре по вопросам признания в Риге (2007 год):

«Если объединить все достижения, связанные со структурами квалификаций, циклами, результатами обучения, качеством, кредитами, признанием и образованием в течение всей жизни, будет создано нечто новое и мощное. Европейское пространство высшего образования откроет огромные возможности для стран и вузов, если они полностью примут изменения, свойственные новой архитектуре создаваемого высшего образования. ... Нельзя забывать, однако, что для большинства стран трудная работа по разработке и внедрению квалификационных структур и результатов обучения только начинается».

Среди инструментов, обеспечивающих гибкость, прозрачность, мобильность и качество целый диапазон средств и процессов для признания предшествующего образования, в том числе Аккредитация предшествующего образования (APL), Аккредитация предшествующего сертифицированного образования (APCL), Аккредитация предшествующего неформализованного образования (APEL) и Образование на рабочем месте (WBL). В будущем эти инструменты будут, безусловно, объединены с ECTS, что позволит выражать результаты предшествующего обучения в кредитах, и привязаны к разным уровням структуры квалификаций. Сегодня эти процессы находятся на самой ранней стадии, и вузы должны позаботиться об их успешном развитии. Создаваемые системы не должны быть сверхсложными, времязатратными, бюрократическими и дорогостоящими, чтобы не отпугивать представителей академического сообщества и граждан, желающих получить признание своих умений и навыков.

Анкетный опрос «Тенденций V», посещения вузов и встречи с фокусными группами свидетельствуют о том, что европейские университеты работают с более широким кругом вопросов, относящихся к высшему образованию и образованию в течение всей жизни, чем это обычно при-

знается. Каждый конкретный университет находится в центре растущего числа процессов и запросов, и необходимо прилагать усилия, чтобы связать воедино процессы, которые могут иметь разные движущие силы, но гармоничность и смысл которых зависят от эффективного функционирования вузов.

- :
- *Диалог по вопросам образования в течение всей жизни с работодателями и другими заинтересованными кругами общества сегодня практически отсутствует.*
 - *Успехи в осуществлении миссии высшего образования должны вознаграждаться, поскольку вузы нуждаются в дополнительных стимулах к расширению возможностей образования, предлагаемого для «нетрадиционных» студентов.*
 - *В настоящее время для большинства систем национальные структуры квалификаций — больше желательный, чем реальный инструмент. Чтобы быть эффективными, квалификационные структуры должны разрабатываться при активном участии вузов и в широких консультациях с обществом.*
-
- Пересматривая традиционные программы обучения, вузы должны сделать образование в течение всей жизни своим приоритетом и рассматривать его как один из центральных элементов своего стратегического развития.

6. - :

С 2003 года число стран-участниц Болонского процесса увеличилось до 45, что существенно повлияло на концепцию Европейского пространства высшего образования. В число новых стран-участниц вошли Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Россия, Сербия и Черногория, и «бывшая югославская республика Македония», присоединившиеся к этому процессу на Берлинской конференции министров в 2003 году, а также Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина, принятые в Болонский клуб в 2005 году.

Объем информации, полученной в ходе анкетного опроса вузов для доклада «Тенденции V», также значительно расширился по сравнению с «Тенденциями III», особенно благодаря ответам большого числа вузов из новых стран-участниц. Тем не менее, сравнительный анализ развития ситуации за период между двумя обследованиями невозможен, поскольку очень мало вузов из этих стран ответили на анкету «Тенденций III».

По этой причине было признано необходимым проанализировать ситуацию, по крайней мере, в некоторых из новых стран-участниц Болонского процесса путем отдельного анализа анкеты «Тенденций V», а также использовать другие методы получения информации о том, что происходит в этих странах. Поэтому Европейская ассоциация университетов (EUA) использовала качественные методы анализа, включая встречу целевой группы с университетами Юго-Восточной Европы, которая состоялась 2-3 марта 2006 года в Вене во время конференции по вопросам высшего образования в Юго-Восточной Европе, проходившей в период председательства Австрии в Европейском Союзе. Кроме того, исследователи, готовившие доклад «Тенденции V», приняли участие в конференции по Российскому высшему образованию, организованной Советом Европы в Москве в мае 2006 года, и смогли получить лучшее представление о ситуации в Российской Федерации. EUA также провела семинар по Болонскому процессу в Тбилисском государственном университете в декабре 2006 года, что дало возможность изучить ситуацию в Грузии.

Следует отметить первый и, пожалуй, очевидный момент: разнообразие внутри и среди новых стран-участниц столь же велико, как и среди остальных стран Европы. Как ни банально это наблюдение, важно иметь его в виду. Нередко кажется удобным представить, что перед всеми «новыми странами-участницами» стоят сходные проблемы, и решаются они аналогичным образом. В реальности же имеют место существенные различия в проблемах, мерах и приоритетах, и потому нет простых решений, которые наилучшим образом обеспечивали бы позитивное развитие.

6.1.

Анализ положения в Российской Федерации показывает, что существенные различия имеются не только между новыми странами-участницами, но и внутри них. В отношении России необходимо, прежде всего, осознать такой элемент, как масштабы страны и системы высшего образования, поскольку включение России в Болонский процесс значительно расширило географические границы Европейского пространства высшего образования, а также добавило огромное число новых вузов.

ЕУА с удовлетворением отмечает, что благодаря помощи в публикации анкеты в стране — особенно со стороны российских членов ENIC — на вопросы «Тенденций V» были получены ответы от 50 вузов. С учетом того, что членами ЕУА являются только 19 университетов страны, это весьма значительное число, позволяющее получить интересные сведения о восприятии Болонского процесса. Тем не менее, эти 50 ответов представляют собой лишь небольшую часть от общего числа высших учебных заведений в стране, поскольку согласно Национальному докладу по Болонскому процессу, подготовленному Министерством образования и науки в 2007 году, в Российской Федерации имеется 1146 аккредитованных вузов. Кроме того, эта выборка «Тенденций V» вполне может быть нерепрезентативной, поскольку разумно предположить, что вузы, не интересующиеся Болонским процессом, с меньшей вероятностью ответят на вопросы, чем интересующиеся. Поэтому невозможно сделать какие-либо окончательные выводы о влиянии Болонского процесса в этой огромной стране на основании анализа этой выборки ответов.

Несмотря на это, ответы российских вузов на анкету «Тенденций V» позволили выявить много интересных моментов. Во-первых, выборка вузов свидетельствует о позитивном отношении к Европейскому пространству высшего образования. 33 вуза считают, что «необходимо добиваться быстрого продвижения по пути реформирования», 15 вузов отвечают, что «ЕПВО — это хорошая идея, но его время еще не настало», и только один вуз согласен с утверждением: «Я не доверяю идее реформирования».

При посещении страны, однако, исследователи, работающие по проекту «Тенденции», узнали о наличии в российском высшем образовании четко различающихся лагерей — за и против Болонского процесса или за и против «вестернизации» высшего образования. Это разделение обусловлено не только идеологическими разногласиями, но зависит и от географического региона. Наибольший интерес к использованию подходов, принятых остальными странами Европы, отмечается, в основном, среди высших учебных заведений западных регионов России.

В центральных и восточных регионах страны вузы, как правило, считают приоритетным сотрудничество с Азией, серьезное внимание уделяется также отношениям с системой высшего образования США. Анализ откликов на анкету показывает наличие некоторой путаницы относительно характера трех болонских циклов. 30 вузов считают, что у них трехцикловая система имела до Болонского процесса, 12 ответили, что трехцикловая структура появилась в результате Болоньи, и 8 вузов заявляют, что пока они такой системы не имеют, но планируют ввести. По-видимому, не-

которые вузы полагают, что основной акцент в вопросе делается на число циклов, а не на факт их организации в соответствии с болонскими принципами. Какой бы ни была причина этой путаницы, исследователи, посетившие Россию, были проинформированы о том, что лишь небольшой процент студентов реально обучается по программам, вписывающимся в болонскую систему степеней. Это подтверждает и российский Национальный Доклад 2007 года по Болонскому процессу, отмечающий, что из более чем 7 миллионов студентов высшей школы в настоящее время только 7% обучаются по программе бакалавриата, 0,6% — по программе магистратуры и 92,4% — по программам, определяемым как «специалитет», которые соответствуют программам «бывшего» пятилетнего первого цикла. Докторские программы по-прежнему делятся на два цикла, которые завершаются сначала квалификацией кандидата, а затем доктора.

Что касается реализации, то, как представляется, по одним вопросам она продвинулась дальше, чем по другим. Только 7 из 50 вузов указывают, что учебные программы были пересмотрены в соответствии с болонскими принципами во всех подразделениях, 34 вуза — что это сделано лишь в некоторых. Еще 8 вузов отмечают, что реформирование учебных программ до сих пор не проведено. ECTS не используется, и маловероятно, что дискуссия о «результатах обучения» имела какое-то влияние. Действительно, хотя во многих отношениях анкетированная выборка дает очень благоприятное впечатление по некоторым аспектам болонской реформы, на месте было установлено, что в настоящее время ведется серьезное обсуждение «Болоньи», однако конкретных мер принято немного.

Министерство образования и науки, безусловно, имеет весьма серьезное влияние на то, как будет развиваться ситуация. Хотя многие вузы заявили, что обладают достаточной автономией, в разговорах создается впечатление о небольшой степени самостоятельности в принятии решений — все указывают на решающую роль министерства во многих сферах. Например, в настоящее время в законодательстве предусмотрено, что 85% учебной программы должно определяться министерством, хотя новый закон должен изменить этот процент — но не саму практику — до 50. Поэтому централизация по-прежнему остается господствующим принципом регулирования этой огромной системы. Подход к обеспечению качества формировался, прежде всего, в ответ на появление множества новых и, главным образом, частных вузов, созданных в последние годы. Один из университетов отметил в анкете «Тенденций V», что «участие российских вузов в ЕПВО зависит от политики российского Министерства образования и науки», и это, по-видимому, действительно характеризует ситуацию.

Тем не менее, совершенно очевидно, что имеются сети и университеты, которые вовлечены в Болонский процесс, которые продумали эффективные меры по его реализации и стремятся к широкому европейскому сотрудничеству и дискуссии. Очень важно построить устойчивые отношения с этими учреждениями и организациями.

6.2. -

В новых независимых государствах возникших на месте бывшей Югославии, Болонский процесс был воспринят как одна из основных движущих сил восстановления и укрепления систем высшего образования, имеющих в качестве наследия общее югославское прошлое. Международная поддержка также фокусируется на Болонском процессе, поскольку именно он обеспечивает европейское измерение, необходимое для интеграции новых государств. К сожалению, достигнутый прогресс пока незначителен. В качестве одной из причин этого отмечается наследие югославского самоуправления и его воплощение в концепции независимости факультетов. Несмотря на все усилия по реформированию, интеграция университетов в единую управляемую структуру была обеспечена лишь в очень немногих случаях.

Эта особенность государств бывшей Югославии стала основной темой дискуссии на заседании фокусной группы, прошедшей 3 марта 2006 года в Вене с участием представителей большинства университетов региона. Поскольку именно факультеты, а не вузы по-прежнему обладают высоким уровнем правовой, функциональной и академической автономии, согласованные реформы сложно осуществить даже в одном университете, не говоря уже обо всей национальной системе. Структура учебных программ и экзаменов делает практически невозможным для студентов завершение обучения в установленные сроки. Учебные программы, как правило, перегружены и излишне специализированы, при этом теоретические знания преобладают над практическим обучением. Есть общая и настоятельная потребность в ориентированном на обучающихся подходе.

Все университеты заявили о введении системы ECTS, что является существенным изменением в регионе по сравнению с «Тенденциями III». Тем не менее, на вопрос, означает ли это, что студенты имеют возможность изучать программу на степень, выбирая модули на разных факультетах своих вузов, был дан ответ, что это практически невозможно. Действительно, дальнейшее изучение вопроса показало, что ECTS была наложена на старую модель преподавания и обучения, а не была использована для пересмотра и реорганизации преподавания и обучения путем

более глубокого реформирования. Учитывая низкий уровень мобильности студентов и отсутствие воли или способности решать более серьезные вопросы реформы учебных программ, возможные преимущества от использования ECTS в данном контексте останутся неясными, если не будет серьезной попытки провести фундаментальные изменения, необходимые для того, чтобы сделать болонские реформы эффективными.

Чрезвычайно трудной задачей для решения оказалось эффективное обеспечение качества. Ответы из стран Юго-Восточной Европы на вопросы «Тенденций» о внутренних процедурах качества свидетельствуют о низкой активности в этой сфере. За период между «Тенденциями III» и «Тенденциями V» практически ничего не изменилось. Исключение составляет Македония. Есть много причин этого, но основной является отсутствие базовых инструментов обеспечения качества. В условиях независимости факультетов общеуниверситетские данные редко доступны в ясном виде. Точно так же отсутствие эффективного централизованного управления и эффективных административных систем означает, что сбор и анализ данных ненадежны и занимают много времени. Механизмы контроля и обратной связи слабы и непоследовательны, а у вузов и правительств часто нет ресурсов для стимулирования перемен.

Еще одна проблема состоит в том, что в каждой из этих стран пул экспертов, которые могут быть использованы для оценки качества программ, крайне ограничен. Решением здесь может быть региональное сотрудничество. К сожалению, за редким исключением, региональное сотрудничество стран, которые появились в результате конфликта, вряд ли вызовет большой энтузиазм на данном этапе общественного развития.

И еще один важный вопрос, возникший в ходе обсуждений: вовлеченность студентов Юго-Восточной Европы менее очевидна в их странах, чем в других европейских регионах. Для многих может быть неожиданностью, что на европейском уровне студенты из стран Югославии имеют заметное влияние через ESIB. Формально многие вузы Юго-Восточной Европы привлекают студентов на уровне вузов и факультетов, однако в масштабе государства и всей высшей школы студентам очень сложно добиться, чтобы их голос не только был услышан, но и вызвал конкретные меры. Неинтегрированность вуза означает, что присутствие и голос студентов становятся менее заметными, так же как и голоса других важных игроков, что усугубляет общую несогласованность и расхождения между вузами, в том числе, в их подходе к болонской реформе.

Вот почему так важен вывод, прозвучавший на совещании университетов Юго-Восточной Европы в Вене: «Правительства в регионе долж-

ны продолжать свою работу по изменению законов о высшем образовании для интеграции университетов в единое правовое целое с тем, чтобы ускорить последовательную реализацию болонских реформ и европейских исследовательских программ».

6.3.

Несмотря на присоединение к Болонскому процессу только в Бергене в 2005 году, статус Болонского процесса в Грузии очень высок. Действительно, исследователи проекта «Тенденции», участвовавшие в национальном семинаре по осуществлению болонских реформ в декабре 2006 года, были удивлены общим уровнем информированности о Болонском процессе в академических кругах. Не только этот уровень заметно выше, чем во многих других странах — включая некоторые из участвующих в процессе с самого начала. Показательны энтузиазм в отношении реализации основных целей процесса и продуманная адаптация инструментов и линий действия к местным условиям. Болонский процесс был использован как способ решения проблем национальной системы. Сегодня он является центральным звеном порожденного «революцией роз» (ноябрь 2003 года) нового видения, преобразующего ландшафт высшего образования.

Несмотря на принятые правительством жесткие меры против коррупции и неэффективности в университетской системе, между Министерством образования и высшими учебными заведениями сложились, в целом, позитивные рабочие отношения. Это, несомненно, объясняется общим ощущением того, что система практически достигла точки дезинтеграции и необходимы радикальные меры. По признанию и студентов, и сотрудников, до последнего времени их проблемы были такого уровня, что вряд ли можно было бы найти общие темы для обсуждения с представителями других стран. Официальная заработная плата сотрудников едва обеспечивала выживание, не говоря уже о разумном уровне жизни, и это создавало почву для коррупции. Отсутствие денег для поддержания даже минимальной инфраструктуры приводило к тому, что учебный процесс прерывался на несколько месяцев в году. Эти вопросы, имеющие основополагающее значение для любой системы высшего образования, стали предметом правительственных реформ, и хотя последствия безнадзорности зданий и бедность библиотек и оборудования очевидны, преимущества новой политики понятны всем.

Был достигнут значительный прогресс в перестройке системы высшего образования в русле болонских реформ. Трехцикловая система не просто введена: это было сделано после серьезных размышлений и дис-

куссий о целях высшего образования. Эта система появилась как ответ на проблемы трудоустраиваемости и стремление быть вместе с Европой. Подтверждением этому могут служить ответы грузинских вузов на вопросы «Тенденций V» о значении трудоустраиваемости. Из 14 вузов-респондентов 10 учреждений считают трудоустраиваемость очень важной, а 4 — важной. Эта пропорция сохраняется и в ответах на вопрос об отношении к Европейскому пространству высшего образования: 10 вузов ответили, что необходимо добиваться быстрого продвижения к ЕПВО, а 4 считают, что «это — хорошая идея, но ее время еще не пришло».

Достигнуты успехи не только в реализации трехцикловой системы. Во всей высшей школе проходит реформа учебных программ, широко используется и правильно понимается ECTS. Это в значительной степени связано с тем, что все основные документы Болонского процесса, в том числе Руководство пользователя ECTS, переведены на грузинский язык, распространяются в вузах и доступны на веб-сайте министерства. Более двух третей вузов, ответивших на вопросы «Тенденций V», используют ECTS для накопления и переноса, 50% не имеют проблем с признанием кредитов у студентов, возвратившихся после обучения за рубежом, и более 80% выдают Приложение к диплому всем выпускникам. Однако, как и во всех других странах, эти реформы далеки до завершения и еще очень многое предстоит сделать.

Наиболее важным сегодня для представителей академического сообщества Грузии является надежное обеспечение качества. Создана законодательная база реформ, принят ряд ключевых мер в отношении управления университетами, включая разделение ответственности за научные и финансовые вопросы и усиление роли студентов. Однако создание системы обеспечения качества сталкивается с серьезными проблемами: закон предусматривает обязательную аккредитацию вузов и программ, но неясно, кто должен отвечать за это на практике? Есть понимание того, что система, требующая внешнего оценивания всех программ, означает большой объем работы, возможно, в ущерб другим вопросам стратегического развития вузов, и рост бюрократического бремени. Поэтому грузинская система стимулирует вузы к тому, чтобы они брали на себя ответственность за качество своей деятельности. Что касается нынешней практики, более двух третей респондентов заявили, что они проводят систематическое внутренне оценивание программ, а также имеют обязательные процедуры оценки преподавателей и регулярно оценивают службы поддержки учебной деятельности студентов. Если считать все страны-участницы Болонского процесса, эти показатели выше средних. Что касается образования в

течение всей жизни, то пока оно получает не много внимания. Тем не менее, у исследователей проекта «Тенденции V» сложилось впечатление, что академическое сообщество Грузии знает об этой проблеме.

Для любой страны, которой недостает решительности в проведении реформ, Грузия может служить вдохновляющим примером того, как болонские реформы могут эффективно использоваться для решения проблем общества.

- *Новые страны-участницы Болонского процесса нельзя рассматривать как однородную группу, поскольку имеются огромные различия как внутри стран, так и между ними.*
- *В России сложно разработать последовательную национальную болонскую стратегию. Несмотря на это, значительная часть научного сообщества проявляет интерес к Болонскому процессу как средству приведения системы высшего образования в соответствие с остальной Европой.*
- *Вузы Юго-Восточной Европы воспринимают Болонский процесс как задающий направление, важное для общественного развития, однако культура независимых факультетов сдерживает эффективную реализацию реформ.*
- *Грузия предлагает наглядный пример того, как Болонский процесс может эффективно использоваться для поддержки глубокого реформирования высшего образования. Ключевым элементом успеха стала подготовка информации по европейским документам на национальном языке.*
- Европейские страны могли бы делать больше для поддержки друг друга в осуществлении реформ высшего образования. Несмотря на различия стоящих перед ними проблем, все страны могут извлечь пользу из расширения сотрудничества.

7.

Хотя настоящий доклад подтверждает постоянную динамику неординарного и широкомасштабного процесса реформирования высшего образования на Европейском континенте, полученные данные указывают на существенную нехватку информации о характере и ценности дан-

ной реформы в обществе. Это означает, что сегодня самая серьезная задача, которая стоит перед вузами и правительствами, — информировать о результатах и последствиях структурных и программных реформ, порожденных Болонским процессом.

Вузам необходимо тесно сотрудничать с работодателями и их представительными организациями, распространять знания о новых структурах степеней и результатах обучения по различным академическим дисциплинам. В противном случае есть опасность, что новые степени, особенно степени первого цикла, будут неправильно поняты или вызовут недоверие на рынке труда.

Другая группа, которая нуждается в информации о реформах, но не получает должного внимания, — это родители потенциальных студентов в Европе. Они оказывают огромное влияние на выбор своих детей, и реформы должны вдохновлять их, а не смущать.

Вторая важная задача — это дальнейшее развитие процессов оценки и совершенствования качества в вузах. Тенденции в этой области являются позитивными: вузы принимают все большую ответственность за свою работу. Тем не менее, предстоит еще большая работа, и ни один вуз не может позволить себе самоуспокоенности по поводу качества в условиях возрастающей конкуренции. Правительства, которые обычно финансируют или контролируют агентства по обеспечению качества, отвечают за то, чтобы процедуры этих агентств не были ни излишне бюрократизированными, ни чрезмерно дорогостоящими или обременительными для вузов. После первого цикла обеспечения качества, видя, что в большинстве режимов оценивания качество признано, в целом, удовлетворительным или выше удовлетворительного, агентства должны использовать подход, учитывающий факторы риска, даже если он потребует постоянной бдительности со стороны академического корпуса и инспекторов. Здесь, как и для многих других аспектов Болонского процесса, наилучшей гарантией успеха служат усилия автономных и надлежащим образом финансируемых вузов, создавших внутренние процессы качества

Доверие к качеству является основным условием мобильности и функционирования систем переноса и накопления кредитов. ECTS, приложение к диплому, национальные, а с 2005 года и общеевропейская структуры квалификаций стали фундаментом такого взаимного доверия. «Тенденции V», однако, показывают: предстоит сделать очень многое для того, чтобы профессорско-преподавательский корпус, администраторы, работодатели и правительства полностью понимали эти инструменты и поддерживали их внедрение в практику. Участие всех заинтересованных

сторон в дискуссиях о разработке национальных структур квалификаций играет здесь очень важную роль наряду с усилиями, которые вузам необходимо направить на адаптацию ECTS к быстро меняющимся условиям.

Рассматривая образование в течение всей жизни как одну из своих ключевых миссий, вузы должны развивать свои стратегии и деятельность в этой области. И снова необходим постоянный диалог с работодателями. Только в этих условиях могут быть удовлетворены потребности общества и экономики, которые характеризуются быстрым устареванием знаний и требуют постоянного обучения и переподготовки. Высшие учебные заведения призваны сыграть важную роль в наполнении риторики образования в течение всей жизни реальным содержанием. Они должны признать, что в рамках этой новой парадигмы меняется и их собственная роль. Высшее образование требует одинакового уровня услуг, независимо от способа их предоставления, поэтому необходимо особое внимание к качеству образования в течение всей жизни.

«Социальная цель» Болонского процесса состоит в обеспечении равной доступности высшего образования для всех, кто отвечает требованиям и способен выиграть от учебы. Вузам необходимо развивать свои стратегии, направленные на то, чтобы сделать это желание реальностью. Они должны работать в сотрудничестве с правительствами, отвечающими за школьное обучение, и с работодателями, которые проявляют интерес к обучению с неполным учебным днем для тех, кто не добился успехов в образовании в более ранние периоды своей жизни. Университеты и их руководители обязаны всячески подчеркивать, что доступность не означает снижение качества. Напротив, качество систем образования необходимо оценивать с точки зрения того, насколько успешно различные образовательные потребности всех граждан удовлетворяются на протяжении их жизни.

Принятие Болонского процесса на международном уровне имеет большое значение в условиях роста мобильности студентов и рабочей силы. Правительства и университеты несут ответственность за информирование общества о проводимых реформах. Они должны оказывать помощь новым участникам Болонского процесса в осуществлении реформ, делась опытом и, возможно, предостерегая от своих ошибок.

Вузы должны начать думать о существовании европейского пространства высшего образования после 2010 года. Некоторые аспекты Болонского процесса еще ожидают своей реализации или пересмотра, и особенно важно сделать это в более широкой европейской перспективе, отходя от местных и национальных интерпретаций, которые, хотя и

представляются вполне понятными в конкретном контексте, затрудняют осуществление взаимодействия в Европейском пространстве высшего образования.

Следует обратить внимание на остающиеся препятствия к мобильности студентов и персонала. Кроме того, необходимо обеспечивать связь между исследованиями и инновациями путем постоянного развития докторских программ и обеспечения карьерных возможностей для молодых исследователей. Высшие учебные заведения должны обсудить будущие потребности общества и рынка труда, а также то, как повлияют на мобильность, качество и доступность различные методы финансирования высшего образования, которые приняты или будут приняты во многих странах Европейского пространства высшего образования.

Многие начали подвергать сомнению сроки, отведенные болонским реформам. 2010 год, несомненно, послужил значительной и обоснованной временной вехой, которая использовалась не только в контексте создания Европейского пространства высшего образования, но и как назначенная цель для Лиссабонской стратегии Европейского Союза, включая Европейское исследовательское пространство и Копенгагенский процесс в области профессионально-технического образования. Однако чем ближе 2010 год, тем сильнее осознание того, что начатые процессы не будут ни завершены полностью, ни неожиданно прерваны. Действительно, эти процессы представляют собой значительные культурные изменения, недооцененные во многих отношениях, и потому для их полной интеграции в жизнь общества потребуется больше времени. Европа еще далека от завершения реформ в 2010 году, напротив, она только начала закладывать фундамент для более постоянного процесса общественных инноваций и изменений, и в этом высшему образованию отводится главная роль.

Чтобы инициировать и поддержать достижение целей Болонского процесса, необходимо укрепление связей между правительствами, высшими учебными заведениями и другими заинтересованными кругами в обществе. Ни один вуз не может претендовать на высокое качество предлагаемого образования, если он не имеет достаточного финансирования, эффективного управления, преподавания на базе научных исследований, широкого доступа и служб профориентации и консультационной поддержки и не заботится о трудоустраиваемости. Правительства должны оценить, обеспечивают ли они надлежащую поддержку вузам и обладают ли вузы достаточной автономией для осуществления своих миссий.

Широкий диалог с основными заинтересованными кругами позволит улучшить информированность о том, какой вклад могут внести и

вносят вузы в решение проблем общества, и обеспечить необходимые стимулы к работе по приоритетным направлениям.

Хотя в первые годы Болонского процесса многие высказывали свои сомнения, сегодня ясно, что вузы приняли концепцию Европейского пространства высшего образования и прилагают все усилия, чтобы продвигаться вперед как можно быстрее. Следует отметить, что это произошло без какой-либо центральной движущей силы или юридически обязательных управляющих механизмов. Не было ни единого «Болонского координационного центра», устанавливающего, что и как нужно делать, ни центральной системы мониторинга. Некоторые указывают на это как слабость процесса, однако, учитывая степень проведения реформ в секторе, который часто воспринимается как сопротивляющийся изменениям и развитию, это мнение, возможно, придется пересмотреть. Как и раньше на протяжении своей долгой истории, университеты и другие высшие учебные заведения в очередной раз демонстрируют, что они не только способны адаптироваться к потребностям изменяющегося общества, но и играют важнейшую роль в достижении устойчивого прогресса.

Коммюнике — документы Болонского процесса

1. Коммюнике Конференции европейских министров, отвечающих за высшее образование, в Берлине (2003) «Реализация Европейского пространства высшего образования»: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919_Berlin_Communique.PDF
2. Коммюнике Конференции европейских министров, отвечающих за высшее образование, в Праге (2001) «К Европейскому пространству высшего образования»: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF
3. Совместная Декларация европейских министров образования (1999): Болонская Декларация: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
4. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (1998): http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF
5. Национальные доклады по Болонскому процессу <http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=docs.list>
6. Болонский семинар «Новые проблемы признания: Признание предшествующего обучения», Рига, (январь 2007 года). Доклад Стивена Адама: http://www.aic.lv/bologna2007/docs/S_Adam_background_report.pdf
7. Болонский семинар «Посмотрите вокруг! Болонский процесс в глобальном окружении», Осло (2006): Павел Згага 'Внешнее измерение Болонского про-

- цесса (2006) – Доклад Рабочей группы по внешнему измерению. <http://www.bolognaoslo.com/expose/global/download.asp?id=28&fk=11&thumb=>
8. Болонский семинар по докторским программам, Ницца (декабрь 2006). Подготовка рекомендаций для Лондонского коммюнике «Соразмерение амбиций с ресурсами и ответственностью Responsibilities and Resources». http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_Nice_final_conclusions.pdf
 9. Болонский семинар по докторским программам для Европейского общества знаний (3–5 февраля 2005 года), Зальцбург, Выводы и рекомендации. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf
 10. «Структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования» (2005), Болонская рабочая группа по структурам квалификаций, публикация Министерства науки, технологии и инноваций (Дания). http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

EUA

Доклады «Тенденции»

11. EUA, (2005) Тенденции IV. С. Райхерт и К. Таух. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
12. EUA, (2003) Тенденции III: «Движение к Европейскому пространству высшего образования», С. Райхерт и К. Таух: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Trends2003final.1065011164859.pdf
13. EUA, (2001) Тенденции II: «К Европейскому пространству высшего образования» – обзор основных реформ от Болоньи до Праги, Гай Хог и Критстиан Таух: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf
14. EUA, (1999) Тенденции I: «Тенденции в учебных структурах высшего образования», Гай Хог и Йетте Кирстайн: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf

Другие публикации EUA

15. EUA (2007) Стратегическая позиция EUA по качеству. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/EUA_policy_position_quality.pdf
16. EUA (2007) «Встраивание культуры качества в высшее образование»: Документы Первого европейского форума по обеспечению качества. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf
17. EUA-RAABE (2006) Справочник по Болонскому процессу «Чтобы Болонский процесс работал» («Making Bologna Work»), Издание Raabe.
18. EUA (2006) Культура качества в европейских университетах: метод снизу вверх: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
19. EUA (2006), С. Райхерт Развитие и управление стратегией исследований в университетах Европы (Research Strategy Development and Management at European Universities by S. Reichert). http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Research_Strategy.1150458087261.pdf
20. EUA (2006) С. Райхерт Становление регионов знания: Новые возможности и вызовы для университетов (The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportuni-

- ties and Challenges for Universities by S. Reichert. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/The_Rise_of_Knowledge_Regions.pdf
21. EUA (2005): «Сильные университеты для сильной Европы»: Декларация, принятая в Глазго, Брюссель, 14 апреля.
 22. EUA (2005) Докторские программы для европейского общества знаний: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
 23. EUA (2005) Финансирование исследовательской и инновационной деятельности в университетах Европы: исследование Б. Конратс и Х. Шмидт (Bernadette Conraths, Hanne Smidt). http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Financing_research_study.1113839794855.pdf
 24. EUA/EIRMA/EARTO/ProTon (2005) Ответственное партнерство: объединений сил в мире открытых инноваций. http://www.eirma.asso.fr/f3/local_links.php?action=jump&id=796
 25. EUA (2004) Развитие внутренней культуры качества в европейских университетах. <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QCII%20Report%2030.03.05.1115967574238.pdf>
 26. EUA (2004) Развитие совместных магистерских программ в Европе. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf
 27. EUA (2003), EUA (2004) Развитие внутренней культуры качества в европейских университетах. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_full.1111487662479.pdf
 28. EUA (декабрь 2002) «Ситуация с внедрением ECTS в Европе». Краткий обзор положения с ECTS в 30 странах Европы. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA%20survey%20on%20ECTS.1068809056368.pdf

Документы институтов Европейского Сообщества

Европейская Комиссия

29. Европейская Комиссия (2006), «Формирование инновационной Европы», Доклад группы независимых экспертов по научно-исследовательской, конструкторской и инновационной деятельности (Доклад Группы Ахо) (European Commission, (2006), «Creating an Innovative Europe», Report of the Independent Expert Group on R&D and Innovation appointed following the Hampton Court Summit Aho Group Report)
30. Отчет Европейской Комиссии о работы (январь 2006): От Бергена до Лондона – Вклад Евросоюза: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>
31. Сообщение Еврокомиссии Совету Европы и Европейскому Парламенту (сентябрь 2006). «Эффективность и равенство в европейских системах образования и подготовки». http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf
32. Рабочий документ Европейской Комиссии (июль 2005) «К европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни». http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf
33. Информация Европейской Комиссии (апрель 2005) «Мобилизация интеллектуальной элиты в Европе: помощь высшей школе в реализации Лиссабонской стратегии»: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf
34. Информация Европейской Комиссии (февраль 2003) «Роль университетов в Европе знания». http://europa.eu/eurlex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf
35. Информация Европейской Комиссии (январь 2003) «Эффективные инвестиции в образование и подготовку: императив для Европы». http://europa.eu/eurlex/en/com/cnc/2002/com2002_0779en01.pdf

36. Отчет Комиссии о работе в исполнение резолюции Совета Европы от 2002 года (декабрь 2003) «Реализация национальных стратегий образования в течение всей жизни в Европе» – Евросоюз и страны EFTA/EEA. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf
– Присоединяющиеся страны и страны-кандидаты. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_acc_en.pdf
37. Доклад Комиссии о результатах деятельности рабочей группы по показателям качества (июнь 2002) «Показатели качества образования в течение всей жизни – пятнадцать показателей качества». http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf
38. Информация Европейской Комиссии (ноябрь 2001) «Превращение образования в течение всей жизни в реальность». http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf
39. Рабочий документ Еврокомиссии (октябрь 2000). «Меморандум об образовании в течение всей жизни». <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf>

Другие институты Европейского Сообщества

40. Рекомендации Европарламента и Совета Европы (декабрь 2006). Ключевые компетенции для образования в течение всей жизни. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
41. Решение No 1720/2006/ЕС Европейского Парламента и Совета Европы о принятии программы действий в области образования в течение всей жизни (ноябрь 2006). Программа действий в области образования течение всей жизни (2007-2013): http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_327/l_32720061124en00450068.pdf
42. Предложение по рекомендации Европейскому Парламенту и Совету Европы (сентябрь 2006) «Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни – осуществление Лиссабонской программы Европейского Сообщества. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf
43. Рекомендации Европарламента и Совета Европы (февраль 2006). Расширение европейского сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_064/l_06420060304en00600062.pdf
44. Совместный промежуточный отчет Совета Европы и Еврокомиссии о ходе работ по программе «Образование & подготовка 2010» (февраль 2006). Модернизация образования и подготовки: существенный вклад в процветание и социальное единство в Европе. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_079/c_07920060401en00010019.pdf
45. Совместный промежуточный отчет Совета Европы и Еврокомиссии о выполнении программы по дальнейшей реализации задач систем образования и подготовки в Европе (февраль 2004) «Образование & подготовка 2010» – «Скорейшие реформы – залог успеха Лиссабонской стратегии». http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf
46. Итоги встречи представителей Совета Европы и правительств стран-участниц, посвященной общим принципам идентификации и легализации неформализованного и неофициального обучения (май 2004). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf
47. Резолюция встречи представителей Совета Европы и стран-участниц о поддержке стратегий, систем и практик в области обучения в течение всей жизни в Европе (май 2004). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf

48. Резолюция Совета Европы (июнь 2002). Образование в течение всей жизни: http://europa.eu/eurlex/pri/en/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709en00010003.pdf
49. Решение No 791/2004/ЕС Европейского Парламента и Совета Европы (апрель 2004) «Программа поддержки организаций, работающих в области образования и подготовки на европейском уровне (2004–2006)». http://europa.eu/eurlex/pri/en/oj/dat/2004/l_138/l_13820040430en00310039.pdf
50. Доклад Совета Европы об образовании (февраль 2001) «Дальнейшие задачи систем образования и подготовки». http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf

Совет Европы

51. Совет Европы (2006) «Превращение европейского пространства высшего образования в реальность: роль студентов». Международный семинар, организованный совместно Российским университетом дружбы народов и Советом Европы в рамках председательства России в Комитет министров Совета Европы, 2–3 ноября 2006 года, Москва, Российская Федерация.
52. Берган С. (2005): «Высшее образование “общественное благо и ответственность общества”: что это означает?», в (с. 13–28) Вебер и Берган (редакторы) «Ответственность общества за высшее образование и научные исследования», Труды Совета Европы по высшему образованию, серия No2, Страсбург.
53. (Bergan, S. (2005): «Higher education as a ‘public good and a public responsibility’: what does it mean?», in (pp. 13–28) Weber and Bergan (eds), The Public responsibility for higher education and research, Council of Europe higher education series No2, Strasbourg).
54. Совет Европы (1998). Рекомендация Номер R (98) 3 Комитета министров государствам-членам по доступу к высшему образованию. http://wallis.kezenfogva.iif.hu/eu_konyvtar/Projektek/Vocational_Rehabilitation/instr/coe_005.htm
55. Совет Европы (1997). Лиссабонская Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе. <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>

ESIB

56. Выводы и рекомендации 9ой Европейской студенческой конвенции, Люксембург (17–21 марта 2005) Финансирование высшего образования. http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=181&Itemid=263
57. ESIB, Анализ Болонского процесса (2005) «Болонья глазами студентов». http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=316&Itemid=263
58. ESIB (февраль 2003) Результаты обследования ESIB «Внедрение ECTS с точки зрения студентов», анкетный опрос по ECTS. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/ESIB%20survey%20on%20ECTS.1068808901057.pdf

ENQA

59. ENQA (2005) Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования. <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

FEDORA

60. FEDORA (2006) Руководство и консультирование в высшей школе стран-членов Европейского Союза, Катценштайнер М., Феррер-Сама П., Ротт Г. (ред.) (Guid-

ance and Counselling in higher education in European Union Member States, by Katzensteiner M, Ferrer-Sama P, Rott G (ed)).

OECD

61. Исследование OECD/IMHE (2005-2006) «Вклад высших учебных заведений в региональное развитие». Отчеты по самооценки, отчет экспертов. (Supporting the Contribution of Higher Education Institutions in Regional Development Self Evaluation Reports and Peer Review)
62. Отчеты OECD, рабочий документ Европейской Комиссии и совместное издание с OECD (ноябрь 2004) «Профориентация. Справочник для разработчиков стратегий»: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>

Национальные доклады

63. Högskoleverket (Шведское национальное агентство по высшему образованию) (2007) Studentmobilitet: högskolestuderandes internationella rörlighet: <http://www.hsv.se/download/18.44aba2dc11030072f75800084730/0709R.pdf>
64. HEFCE (2006) «Расширение участия: обзор»: Доклад Совета по финансированию высшего образования Англии государственному министру высшего образования и образования в течение всей жизни. («Widening participation: a review», Report to the Minister of State for Higher Education and Lifelong Learning by the Higher Education Funding Council for England).
65. Университеты Великобритании, (2004) «Обучение в режиме неполного дня в высшей школе Великобритании», Серия показателей 1: анализ количественных данных за 2003–2004 год. Агентство по статистике высшего образования (HESA): http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/parttime_strand2.pdf

Другие доклады

66. «Результаты обследования учебных программ на двойные, множественные или совместные степени», Ф. Майворм. Исследование проведено по заказу Германской службы академических обменов (DAAD) и Конференция ректоров Германии (HRK), Кассель 2006. http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/jd_report2.pdf
67. IZA (Институт по изучению труда) (2006) «Спрос на программы высшего образования: Влияние Болонского процесса», Ана Руте Кардозо; Мигель Портела; Фернандо Александр; Карла Са, дискуссионный документ No.2532. (IZA (Institute for the Study of Labor) (2006) «Demand for Higher Education Programmes: The Impact of the Bologna Process» by Ana Rute Cardoso; Miguel Portela; Fernando Alexandre; Carla Sá, Discussion Paper No.2532).
68. Институт образовательной политики (РПИ) (2005) «Глобальные рейтинги высшего образования: экономическая доступность и возможность получения в сравнительной перспективе»: (Educational Policy Institute (EPI) (2005) Global Higher Education Rankings: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective. <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>
69. Интернационализация высшего образования: новые направления, новые вызовы, Дэйин Найт (Jane Knight) (2005). Исследование Международной ассоциации университетов (IAU) (предварительные результаты). http://www.unesco.org/iau/internationalization/pdf/internationalization_2005.pdf
70. Меткалф Д., Грей А. (2005) Программа UK GRAD. «Трудоустраиваемость и докторанты исследователи», Обучение и трудоустраиваемость, серия два. (Metcalf J. & Gray A. (2005) The UK Grad Programme.; Employability and doctoral research postgraduates, Learning & Employability series two).

71. 'Le financement des universités: Investir plus et mieux' (2005). by Elie Cohen, CNRS, France, представлено на конференции «Вклад высшей школы в экономику знаний и общество знаний», Брюссель. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/conference2005/plenary_eliecohen_paper.pdf

Другие научные публикации

72. *Kelo Maria, Ulrich Teichler, Bernd Wächter* (eds.) (2006) EURODATA – Student mobility in European higher education, ACA paper, Bonn: Lemmens (Кело Мария, Ульрих Тайхлер, Бернд Вахтер (ред.)) (2006) «EURODATA – Мобильность студентов в европейском высшем образовании», Документ ACA документ, Бонн: Лемменс).
73. *Lambert R and Butler N* (2006) The Future of European Universities: Renaissance or Decay? Centre for European Reform. (Ламберт Р. и Батлер Н. (2006) «Будущее европейских университетов: Возрождение или упадок?», Центр европейских реформ.
74. *Schomburg Harald and Teichler Ulrich* (2006) Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries. Dordrecht: Springer (Шомбург Харальд и Тайхлер Ульрих (2006) «Высшее образование и трудоустройство выпускников вузов в Европе: результаты обследования выпускников из 12 стран», Дордрехт: Springer).
75. *Schwarz S and Westerheijden DF*, eds (2004) Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area by Kluwer Academic Publishers. (Шварц С. и Вестерхайден ДФ, ред. (2004) «Аккредитации и оценивание в Европейском пространстве высшего образования», Kluwer Academic Publishers).
76. *Weber, L. and J.J. Duderstadt* (eds), 2004, Reinventing the Research University, London, Paris, Geneva: Economica (Вебер Л. и Дудерстадт Й (ред.), 2004, «Переосмысление научно-исследовательского университета», Лондон, Париж, Женева: Economica).
77. *Weber, L.E.* (2006): «The challenges of globalization for university governance in Europe», in Kohler & Huber (eds) (Вебер Л. Е. (2006): «Проблемы глобализации для университетского управления в Европе», в Колер и Хубер (ред.)).

Приложение I

АНКЕТА

“ТЕНДЕНЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (V)”

I. Общие вопросы

- Q1. Какова численность профессорско-преподавательского состава в вашем учебном заведении?
(Приведите примерное число)
- Q2. а) Какова численность студентов в вашем вузе, обучающихся в режиме полного дня?
(Примерная цифра)
- б) Какова численность студентов в вашем вузе, обучающихся в режиме неполного дня?
(Примерная цифра)

Q3. Дата основания вашего учебного заведения? *Укажите год:*

Q4. Каков максимальный уровень (или эквивалент) подготовки выпускников вашего вуза?

1. Бакалавр (первый цикл)	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Магистр (второй цикл)	
3. Доктор (третий)	

Q5. Какому сообществу, в первую очередь, служит ваш вуз?

1. Региональному	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Национальному	
3. Европейскому	
4. Мировому	

Q6. Как бы вы охарактеризовали профиль вашего учебного заведения?

1. Главным образом, исследовательский	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ:
2. Ориентированный, главным образом, на обучение	
3. Одновременно исследовательский и ориентированный на обучение	

Q7. В среднесрочной перспективе планирует ли ваш вуз:

1. Расширить обучающую деятельность	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Расширить исследовательскую деятельность	
3. Сохранять существующее положение	

Q8. Насколько важна для вашего вуза забота общества об облегчении и расширении доступа к высшему образованию?

1. Очень важна	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Важна	
3. Не очень важна	

Q9. Имеется ли в вашем вузе координатор по Болонскому процессу?

1. Да	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Нет	

Q10. Можете ли вы сказать, что ваш вуз обладает достаточной автономией для принятия решений и ведения деятельности в интересах студентов и общества?

3. Да	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
4. Нет	

Q11. Получил ли ваш вуз дополнительное финансирование для реализации Болонского процесса?

1. Да, мы получили достаточное дополнительное финансирование	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, но дополнительное финансирование было недостаточным	
3. Нет	

Q12. Какое утверждение лучше всего отражает ваше мнение о создании Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)?

1. Необходимо быстрое продвижение к ЕПВО	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Идея ЕПВО хороша, но ее время еще не пришло	
3. У меня нет доверия к идее ЕПВО	
4. У меня не сформировалось мнение о ЕПВО	

II. Структура степеней и учебные программы

Q13. Имеется ли в Вашем вузе система, базирующаяся на двух или на трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор), для большинства академических областей?

1. Да, система имела еще до Болонского процесса	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, система введена благодаря Болонскому процессу	
3. Пока нет, но это запланировано	
4. Нет, введение этой системы не планируется	

Q14. Если да, то как, по вашему мнению, работает эта двух /трехцикловая система

1. Очень хорошо	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Достаточно хорошо	
3. Не очень хорошо	
4. Плохо	

Q15. Пересмотрел ли ваш вуз учебные планы в рамках Болонского процесса, особенно в плане адаптации программ к новой структуре степеней?

1. Да, во всех департаментах	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, в некоторых департаментах	
3. Еще нет, но сделаем это в ближайшее время	
4. Нет, мы не видим в этом необходимости	

Q16. Предлагает ли ваш вуз совместные программы с вузами других стран? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Совместные программы имеются на всех циклах	
2. Совместные программы имеются на первом цикле (бакалавриат)	
3. Совместные программы имеются на втором цикле (магистратура)	
4. Совместные программы имеются на третьем цикле (докторантура)	
5. Пока нет, но некоторые департаменты планируют совместные программы	
6. Нет, мы не видим необходимости в совместных программах	

Q17. Важна ли будущая «трудоустраиваемость» выпускников при проектировании учебных программ в вашем?

1. Очень важна	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Важна	
3. Не очень важна	

Q18. Участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке и реструктурировании учебных программ вместе с соответствующими факультетами и департаментами?

1. Да, они участвуют очень активно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, они участвуют время от времени	
3. Нет, очень редко или вообще не участвуют	

Q19. Что, по вашим ожиданиям, будут делать ваши студенты после получения степени первого цикла (степени бакалавра)?

1. Большинство отправится на рынок труда, меньшинство продолжит обучение на магистерском уровне	<u>Ваш ответ:</u>
---	-------------------

2. Некоторые отправятся на рынок труда, некоторые продолжат обучение на магистерском уровне	Пожалуйста, выберите один ответ
3. Меньшинство отправится на рынок труда, большая часть продолжит обучение на магистерском уровне	
4. Сложно сказать на данном этапе	

Q20. Если ваш вуз присуждает докторские степени, как организовано обучение на докторском уровне? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Только индивидуальная работа с руководителем	
2. Преподаваемые курсы в дополнение к работе с руководителем	
3. Докторские школы	

Q21. Осуществляет ли ваш вуз систематическое отслеживание трудоустройства выпускников?

1. Да, мы отслеживаем трудоустройство всех недавних выпускников	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, мы отслеживаем трудоустройство всех некоторых	
3. Нет, у нас нет такой системы	

III. Кредитная система и признание

Q22. Использует ли ваш вуз кредитную накопительную систему для всех бакалаврских и магистерских программ?

1. Да, ECTS	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, но не ECTS	
3. Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
4. Нет, мы не планируем введение такой системы	

Q23. Использует ли ваш вуз систему переноса кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

5. Да, ECTS	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
6. Да, но не ECTS	
7. Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
8. Нет, мы не планируем введение такой системы	

Q24. Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она для присуждения степеней/дипломов? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, по всем предметам и только на основе накопленных кредитов	
2. Да, по всем предметам на основе накопленных кредитов и традиционных годовых экзаменов	
3. Да, по некоторым предметам и только на основе накопленных кредитов	
4. Да, по некоторым предметам на основе накопленных кредитов и традиционных годовых экзаменов	
5. Нет, но некоторые департаменты планируют совместные программы	

Q25. Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?

1. Да, мы отслеживаем трудоустройство всех недавних выпускников	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, только для преподаваемых в рамках докторской программы курсов	
3. Нет, мы не планируем применять кредиты на докторском уровне	

Q26. Возникают ли у студентов, возвращающихся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?

1. Проблемы возникают у многих	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Проблемы возникают у некоторых	
3. Проблем не возникает	

Q27. Выдается ли Приложение к диплому студентам-выпускникам вашего вуза?

1. Да, всем студентам-выпускникам	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, всем студентам-выпускникам по их запросу	
3. Нет, но планируется	
4. Нет, и не планируется	

Q28. Имеется ли в вашем вузе общепринятые процедуры признания? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q28_1 Да, для признания иностранных степеней	
Q28_2 Да, для признания периодов обучения за рубежом	
Q28_3 Да, для признания степеней других вузов нашей страны	
Q28_4 Да, для признания периодов обучения в других вузах нашей страны	
Q28_5 Нет	

IV. Мобильность

Q29. Ведет ли ваш вуз централизованный учет студентов, приезжающих на обучение из-за рубежа и отправляющихся на обучение за рубеж?

1. Да, ведется централизованный учет всех этих студентов	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, но только для студентов, участвующих в официальных программах обмена (Erasmus, Tempus etc)	
3. Нет, учет ведется только факультетами, школами или департаментами	

Q30. Если ваш вуз ведет централизованный учет, увеличилась ли въездная мобильность студентов за последние три года?

1. Да, существенно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	
5. Нет сведений	

Q31. Если ваш вуз ведет централизованный учет, увеличилась ли выездная мобильность студентов за последние три года?

1. Да, существенно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	
5. Нет сведений	

Q32. Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью?

1. Существенное преобладание прибывающих студентов	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Равное количество прибывающих и выезжающих студентов	
3. Существенное преобладание выезжающих студентов	

Q33. Осуществляет ли ваш вуз языковую и культурную поддержку прибывающих иностранных студентов?

1. Да, мы предлагаем специальные услуги поддержки прибывающим иностранным студентам	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, мы предлагаем такие услуги поддержки всем студентам	
3. Нет, мы не предлагаем таких услуг	

Q34. Увеличилась ли мобильность сотрудников за последние три года?

1. Да, существенно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	
5. Нет сведений	

V. Службы поддержки студентов и вовлеченность студентов

Q35. Какие из данных услуг ваш вуз предлагает своим студентам? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q35_1 Службы академической ориентации	
Q35_2 Обеспечение жильем	
Q35_3 Профессиональная ориентация	
Q35_4 Психологическое консультирование	
Q36_5 Спортивные сооружения	
Q36_6 Информация о возможности обучения в других вузах	
Q36_7 Языковая подготовка	
Q36_8 Социальная и культурная деятельность (бары, кино клубы, музыка, театры и др.)	

Q36. Каким образом вы вовлекаете своих студентов реализацию Болонского процесса в вашем вузе? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q36_1 Официально, посредством участия в сенате/совете	
Q36_2 Официально, на уровне факультета/департамента	
Q36_3 Путем информирования об актуальных проблемах	
Q36_4 Стимулируя студентов к участию в национальных дискуссиях по проблемам Болонского процесса	
Q36_5 Другими путями (укажите)	
Q36_6 Затрудняюсь ответить	

VI. Вопросы качества

Q37. Проводит ли ваш вуз внутреннюю оценку программ?

1. Да, регулярно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, иногда	
3. Нет	

Q38. Имеются ли в вашем вузе положения по экзаменированию и оцениванию студентов?

1. Да, регулярно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, иногда	

Q39. Имеются ли в вашем вузе процедуры оценки преподавателей?

1. Да, они являются обязательными	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, они являются добровольными (решение об участии принимается самим преподавателем)	

Q40. Проводится ли в вашем вузе оценка служб поддержки учебной деятельности студентов (*библиотеки, ориентация/консультирование студентов, др.*)?

4. Да, регулярно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
5. Да, иногда	
6. Нет	

Q41. Проводится ли в вашем вузе оценка исследовательских групп?

7. Да, регулярно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
8. Да, иногда	
9. Нет	

Q42. Осуществляет ли ваш вуз систематический сбор качественных данных о своей исследовательской деятельности?

1. Да, по всем видам деятельности	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Да, по некоторым видам деятельности	
3. Нет	

Q43. Включают ли ваши внешние процессы качества (Агентство по аккредитации/обеспечению) оценку внутренних процессов качества в вашем вузе?

1. Да, регулярно	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Нет	

VII. Образование в течение всей жизни и структура квалификаций

Q44. Какой приоритет в вашем вузе имеет образование в течение всей жизни?

1. Оно имеет очень высокий приоритет	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Оно важно, наряду с другими приоритетами	
3. Оно не является основным приоритетом, но может стать таковым	
4. Вряд ли оно будет иметь высокий приоритет	

Q45. Если в стране имеется Национальная структура квалификаций, помогает ли она при разработке программ образования в течение всей жизни

1. Да	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока рано говорить	
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	

Q46. Если в стране имеется Национальная структура квалификаций, помогает ли она при разработке программ, соответствующих (*новой*) Болонской системе степеней?

1. Да	<u>Ваш ответ:</u> Пожалуйста, выберите один ответ
2. Иногда	
3. Нет	

4. Пока рано говорить	
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	

Q47. Насколько полезной может быть всеобъемлющая Европейская структура квалификаций для разработки программ и для лучшего понимания квалификаций других стран Европы?

1. Очень полезной	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
2. Достаточно полезной	
3. Бесполезной	
4. Мы ничего не знаем о Европейской структуре квалификаций	

VIII. Социальное измерение

Q48. Считаете ли вы, что в перспективе потенциальные студенты с неблагоприятным социально-экономическим положением будут иметь

1. Гораздо больше возможностей для доступа к высшему образованию, чем сегодня	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
2. Чуть больше возможностей для доступа к высшему образованию, чем сегодня	
3. Такие же возможности для доступа к высшему образованию, как сегодня	
4. Чуть меньше возможностей для доступа к высшему образованию, чем сегодня	
5. Гораздо меньше возможностей для доступа к высшему образованию, чем сегодня	

Q49. Считаете ли вы, что вашему вузу необходимы дальнейшие меры по улучшению доступа социально-незащищенных студентов?

1. Да, принимаемые в нашем вузе меры недостаточны	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
2. Нет, в нашем вузе принимаются достаточные меры	
3. Нет, наш вуз не считает это своей ответственностью	

IX. Привлекательность и внешнее измерение европейского высшего образования

Q50. Ожидаете ли вы, что возникающее Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности:

Q50_1. Для студентов: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех студентов вашего вуза	
2. Главным образом, для студентов, выезжающих по мобильности из вашего вуза	
3. Главным образом, для студентов, прибывающих в ваш вуз по мобильности	
4. Главным образом, для наиболее обеспеченных студентов	
5. Для студентов-неевропейцев, рассматривающих возможность обучения в вашей стране	
6. Ни для каких	

Q50_2. Для высших учебных заведений: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех вузов ЕПВО	
------------------------	--

2. Главным образом, для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	
3. Главным образом, для наиболее престижных вузов	
4. Главным образом, для транснациональных провайдеров образования	
5. Главным образом для учебных заведений последи дипломной подготовки	
6. Главным образом, для вузов в крупных государствах ЕПВО	
7. Ни для каких	

Q51. В каких географических областях ваш вуз хотел бы улучшить свою международную привлекательность? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q51_1 Европейский Союз	
Q51_2 Восточная Европа	
Q51_3 США/Канада	
Q51_4 Австралия	
Q51_5 Арабские страны	
Q51_6 Азия	
Q51_7 Латинская Америка	
Q51_8 Африка	
Q51_9 Ни в каких	

КОММЕНТАРИИ

Поделитесь своими надеждами и опасениями относительно Европейского пространства высшего образования. Дайте свои замечания и комментарии к данной анкете.

Приложение 2

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАПОЛНЕННЫХ АНКЕТ ПО СТРАНАМ

Страна		Тенденции III	Тенденции V
AL	Албания	2	2
AD	Андорра	1	2
AM	Армения	1	0
AT	Австрия	32	30
AZ	Азербайджан		2
B	Беларусь		1
BE	Бельгия	31	32
BA	Босния и Герцеговина	4	4
BG	Болгария	13	12
HR	Хорватия	5	5
CY	Кипр	5	4
CZ	Чешская Республика	29	24
DK	Дания	45	38
EE	Эстония	7	11
FI	Финляндия	27	18
MK	Македония	2	3
FR	Франция	78	88
GE	Грузия		14
DE	Германия	58	52
GR	Греция	20	17
VA	Ватикан	3	2
HU	Венгрия	39	15
IS	Исландия	2	6

IE	Ирландия	15	16
IT	Италия	27	63
LV	Латвия	29	21
LT	Литва	16	14
LU	Люксембург	1	1
MT	Мальта	1	1
MD	Молдова		2
NL	Нидерланды	12	22
NO	Норвегия	29	22
PL	Польша	38	99
PT	Португалия	32	20
RO	Румыния	15	15
RU	Россия	1	50
CS	Сербия и Черногория	6	6
SK	Словакия	9	11
SI	Словения	3	3
ES	Испания	28	32
SE	Швеция	15	22
CH	Швейцария	14	16
TR	Турция	19	30
UA	Украина		8
GB	Великобритания	44	56
	Другие (Восточно-Средиземноморский университет)	0	1
Всего		758	908

Приложение 3

ИНСПЕКЦИОННЫЕ ПОСЕЩЕНИЯ ПО ПРОЕКТУ «ТЕНДЕНЦИИ V»

а) Высшие учебные заведения, участвовавшие в программе посещения:

Университет Масарика, Чехия
 Университет Вааса, Финляндия
 Университет Нанси 2, Франция
 Аахенский университет прикладных наук, Германия
 Германский спортивный университет, Германия
 Politecnico di Milano, Италия
 Libera Università di Lingue e Comunicazione, Италия
 Лейденский университет, Нидерланды
 Норвежский Университет наук о жизни, Норвегия
 Варшавский сельскохозяйственный университет, Польша
 Познанский технологический университет, Польша
 Университет Порту, Португалия
 Университет Александру Иоана Куза, Яссы, Румыния
 Абердинский университет, Великобритания
 Университет Шеффилда, Великобритания

б) Члены команды проекта «Тенденции V»

Исследователи

Антуанетта Шарон Вотерс (Antoinette Charon Wauters), Университет Лозанны
 Филомена Чирико (Filomena) Chirico, Университет Тилбурга
 Давид Крозье (David Crosier), EUA

Ларс Экхольм (Lars Ekholm), бывший Генеральный секретарь шведской ассоциации высшего образования

Вера Фаркасова (Viera Farkasova), Словацкая академическая ассоциация международного сотрудничества

Майкл Гэбел (Michael Gaebel), EUA

Рут Килинг (Ruth Keeling), Кембриджский университет

Дионнисис Кладис (Dionnysis Kladis), Пелопонесский университет

Ева Кржаклевска (Ewa Krzaklewska), Студенческая сеть Erasmus

Тапио Маркканен (Tapio Markkanen), бывший Генеральный секретарь шведской ассоциации Конференции ректоров Финляндии

Вики Петронаку (Vicky Petrounakou), Пелопонесский университет

Льюис Персер (Lewis Purser), Ирландская Ассоциация университетов (IUA)/EUA

Корнелия Раке (Cornelia Racke), Университет Маастрихта

Ханне Шмидт (Hanne Smidt), EUA

Атанассия Спиропулу (Athanassia Spyropoulou), Пелопонесский университет

Карула Цанаку (Charoula Tzanakou), EUA

Аннамария Труссо (Annamaria Trusso), EUA

Лазар Власкеану (Lazar Vlasceanu), UNESCO - CEPES

Национальные эксперты

Кристиан ван ден Берг (Christian van den Berg), Ассоциация университетов Нидерландов

Стефан Биенефельд (Stefan Bienefeld) Конференция ректоров Германии (HRK)

Антонио Брито Феррари (Antonio Brito Ferrari), Университет Авейру

Ян Хонзик (Jan Honzik), Брненский технологический университет

Анджей Красневский (Andrzej Krasniewski), Конференции ректоров университетов

Польша Паскаль Левел (Pascal Level), Конференция президентов университетов

Роберто Москати (Roberto Moscati), Университет Бикокка, Милан

Джессика Олли (Jessica Olley), Университеты Великобритании Алан Ранси (Alan Runcie), Шотландское Агентство по обеспечению качества/Университеты Шотландии

Лииса Савунен (Liisa Savunen), Конференция ректоров Финляндии

Ола Ставе (Ola Stave), Норвежская ассоциация высшего образования

Питер Зервакис (Peter Zervakis), Конференция ректоров Германии (HRK)

Приложение 4

НАЦИОНАЛЬНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ РЕКТОРОВ, ОТВЕТИВШИЕ НА ВОПРОСЫ АНКЕТЫ

- Австрия, Австрийская Конференция ректоров
- Австрия, Ассоциация университетов прикладных наук
- Бельгия, Vlaamse Interuniversitaire Raad
- Болгария, Болгарская Конференция ректоров
- Чешская Республика, Чешская Конференция ректоров
- Дания, Rektorkollegiet
- Эстония, Эстонская Конференция ректоров
- Финляндия, Совета ректоров университетов
- Франция, Конференция президентов университетов
- Германия, Германская Конференция ректоров
- Греция, Греческая Конференция ректоров
- Венгрия, Конфедерации венгерских конференции по высшему образованию
- Италия, Конференция ректоров университетов Италии

- Латвия, Латвийская Конференция ректоров
- Нидерланды, Ассоциации университетов Нидерландов
- Норвегия, Норвежский Совет по высшему образованию
- Польша, Конференции ректоров университетов Польши
- Словакия, Словацкая Конференция ректоров
- Словения, Ассоциация ректоров Словении
- Испания, Конференция ректоров университетов Испании
- Швеция, Ассоциация высшего образования Швеции
- Швейцария, Конференции ректоров университетов Швейцарии
- Турция, Конференция ректоров университетов Турции
- Великобритания, Университеты Великобритании

Приложение 5

ЗАСЕДАНИЯ ФОКУСНЫХ ГРУПП

- 15-я ежегодная конференция EAN, “Социальная роль университетов: обращаясь к обществу”, Университет Аристотеля, Салоники, Греция, 30 августа – 2 сентября 2006 года.
- 16-я ежегодная конференция EURASHE, "Динамика университетских колледжей", Университет Дубровника, Дубровник, Хорватия, 27-28 апреля 2006 года.
- Ежегодная встреча Коимбрской группы, Тартусский университет, 17–19 мая 2006 года.
- EUA Болонский семинар в Тбилисском Государственном университете, Грузия, 18-21 декабря 2006 года
- EUA Семинар по высшему образованию и исследованиям в Юго-Восточной Европе: "Приоритеты регионального и европейского сотрудничества", Венский университет, Австрия, 2-3 марта 2006 года. См. также: <http://www.eua.be/index.php?id=174>
- Международный семинар, организованный совместно Российским университетом дружбы народов и Советом Европы в рамках председательства России в Комитет министров Совета Европы “Превращение европейского пространства высшего образования в реальность: роль студентов”, 2-3 ноября 2006 года, Москва, Российская Федерация.
- IX конгресс FEDORA Congress “Руководство и консультирование в Европейском пространстве высшего образования ”/ “L’orientation et le Conseil dans l’Espace Européen de l’Enseignement Supérieur”, Вильнюс, Литва, 22-25 октября 2006 года.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

После детального ознакомления с разд. 6 «Новые страны — участницы: реализация болонских реформ», в котором явно, по моему мнению, выглядят «политические цели» (Сравни описание Болонского процесса в образовательных системах российской Федерации и Грузии), я принял решение обратиться к президенту Европейской ассоциации университетов со своим *личным* мнением о научной корректности упомянутого раздела доклада «Тенденции V» (Trends V). Привожу текст письма г-ну Георгу Винклеру на двух языках: английском и русском.

* * *

President of the European University Association, Professor Georg Winckler.
Dear Mr. Winckler!

EUA work and endeavors are highly appreciated in the Russian Federation. My colleagues and I consider it as one of the world's eminent intellectual centers in higher education. EUA undoubtedly, plays a major role in promoting ideas and action lines of the Bologna process.

Russian academic community is well acquainted with Trends reports. All the five have been translated into Russian without delay, made available on the web site www.rc.edu.ru and in special editions appearing in the course of implementing the Bologna process (1999–2007).

All the main texts from the official Bologna seminars, reports of the leading European experts, documents relating to ECTS, Diploma Supplement and the European qualifications framework for higher education have been translated into Russian.

Different Bologna manuals, textbooks and courses of lectures for students, teachers and employers have been written and published. Dozens of all-Russian and international conferences and seminars are being held. Lectures explaining the Bologna process have been delivered to university Vice-Rectors on international education.

The Ministry of Education and Science of the Russian Federation has taken a number of federal initiatives aimed at implementing Bologna reforms.

However, Russian higher education system is too cumbersome and according to UNESCO classification belongs to the so-called megasystems, where reform processes tend to develop non-uniformly.

My colleagues and I are deeply disappointed with Trends V chapter 6 giving equal attention to the Russian Federation, South Eastern Europe and Georgia. We consider this to be an evident and regrettable methodological miscalculation of the Trends V report.

Wishing you the best of success, I remain

Yours sincerely

Professor Valentin. I. Baydenko

Research Centre for the quality of specialists training

Izmailovskoe Shosse, 4, Moscow 105318, RUSSIAN FEDERATION

Tel: 007 495 36 94 283

Fax: 007 495 36 95 813

E-mail: rc@rc.edu.ru

P.S. Please find attached electronic library of materials in Russian relating to the Bologna process monitoring. All the materials are prepared by the department of "Education Systemic Studies" of the Research Center attached to the State Technological University "Moscow Institute of Steel and Alloys".

* * *

Президенту Европейской ассоциации университетов профессору
Георгу Винклеру.

Глубокоуважаемый господин Винклер!

В Российской Федерации высоко оценивают деятельность EUA. Мои коллеги и я рассматриваем ее как один из авторитетных мировых интеллектуальных центров в области высшего образования. Несомненно, EUA имеет решающее значение в деле продвижения идей и линий действия Болонского процесса.

В России широкие круги академической общественности знают все пять докладов Тенденции, которые оперативно переводились на русский язык, печатались в специальных изданиях, появляющихся по ходу развертывания Болонского процесса (1999-2007 гг.), размещались на соответствующем веб-сайте. (www.rc.edu.ru).

В Российской Федерации переведены на русский язык все основные материалы официальных Болонских семинаров, доклады ведущих европейских экспертов, документы, касающиеся ECTS, Приложения к диплому, Европейской структуры квалификаций высшего образования.

Написаны и изданы учебники и учебные пособия, курсы лекций для студентов, преподавателей и работодателей. Проведены десятки общероссийских и международных конференций и семинаров, прочитаны лекции по Болонской тематике для проректоров вузов по международному образованию.

Министерство науки и образования РФ предприняло ряд общефедеральных инициатив, направленных на развертывание Болонских реформ.

Однако российская система высшего образования является слишком громоздкой и по классификации ЮНЕСКО относится к так называемым мегасистемам, в которых проявляется неравномерность реформаторских процессов.

Меня и моих коллег весьма огорчил раздел 6 доклада Тенденции V, в котором Российской Федерации, странам Юго-Восточной Европы и Грузии уделено равноценное внимание.

Полагаем, что это заметный и досадный методологический просчет доклада *Тенденции V*.

С уважением и искренними пожеланиями успеха профессор

В.И. Байденко

E-mail: rc@rc.edu.ru

Fax: (7-495)369-58-13

P.S. Направляю Вам электронную библиотеку материалов мониторинга Болонского процесса на русском языке, подготовленных кафедрой «Системных исследований образования» Исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов.

Замечу, что ответ от г-на президента пока (будем надеяться что «пока») не поступил.

Впрочем, «вдохновляющие» примеры малых стран могут не совсем подходить для великих образовательных держав, к каковым, несомненно, относится Россия.

*Заведующий кафедрой
системных исследований образования,
профессор В.И. Байденко*

3.

2005–2007 .

2007

SECRETARIAT REPORT ON THE BOLOGNA WORK PROGRAMME 2005–2007
BERGEN TO LONDON 2007

www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/7101-BolognaSecretariatReport.pdf

В данном разделе председатели Рабочей группы, EUA, ENQA (от имени E4), организаторы семинаров, Европейская Комиссия, консультанты, а также представители некоторых стран-участниц Болонского процесса описывают свой вклад в реализацию Европейского пространства высшего образования за последние два года.

Ниже представлены краткие отчеты председателей Рабочей группы об основных результатах их работы. Здесь же представлены материалы ENQA (от имени E4) о мерах по созданию Европейского реестра агентств по обеспечению качества и справка EUA о развитии докторских программ в Европейском пространстве высшего образования.

В своем Бергенском коммюнике министры призвали к продолжению и расширению процесса анализа и оценки. В таких областях, как система степеней, обеспечение качества, признание степеней и периодов обучения, анализ должен охватить несколько новых вопросов: три цикла вместо двух, реализации национальных квалификационных структур,

стандарты и методические рекомендации по обеспечению качества в ЕПВО, а также принципы Лиссабонской Конвенции о признании.

Анализ должен быть расширен на несколько новых направлений: гибкие пути обучения в высшей школе, порядок признания полученного ранее образования, а также присуждение и признание совместных степеней.

Рабочая группа по анализу и оценке разработала, а BFUG утвердила список из двенадцати показателей²², охватывающих большинство из вышеперечисленных вопросов, и предложила включить в текст своего аналитического доклада те аспекты, которые не будут отражены в официальном документе. В заявлении министров указывается, что работа по первым трем приоритетным областям должна быть в основном завершена к 2007²³ году, поэтому показатели для этих областей должны были отвечать более жестким критериям и оценивать успех в достижении конечных целей, а не проверять, была ли начата работа. Для получения сопоставимой информации из всех стран, Рабочая группа подготовила шаблон для национальных докладов²⁴.

Основными источниками информации для анализа стали национальные доклады и Eurydice. По проблемам признания²⁵ в качестве источника использовались также национальные программы действий. Результаты прошли сравнение с результатами исследования EAU *Тенденции V* и исследования ESIB *Болонья глазами студентов*.

На основании проведенного анализа сделаны следующие выводы:

- После 2005 года достигнут серьезный общий прогресс.
- Наибольший прогресс отмечается в таких сферах, как участие студентов в обеспечении качества, доступ к следующему циклу, реализация двухциклового системы степеней, внедрение национальных систем внешнего обеспечения качества.
- Необходимо направить дополнительные усилия на следующие области: внедрение национальных квалификационных структур, международное участие в обеспечении качества и признание предшествующего обучения. В некоторых областях имеющиеся проблемы могут быть скрыты хорошими результатами.
- Серьезные достижения в реализации стандартов и руководящих принципов обеспечения качества свидетельствуют о том, что

²² <http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=docs.list&DocCategoryID=2>

²³ Bergen Communiqué, page 5 http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/2_1_Bergen_Communique.pdf

²⁴ <http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=docs.list&DocCategoryID=2>

²⁵ <http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=docs.list&DocCategoryID=17>

большинство стран начали их внедрение. В то же время для воплощения в жизнь таких аспектов, как создание настоящей культуры совершенствования качества, внешняя экспертиза учреждений по обеспечению качества и участие международного сообщества в обеспечении качества, потребуются время и усилия.

- Хорошие результаты в реализации ECTS подтверждают, что большинство стран сегодня широко используют ECTS для переноса и накопления кредитов. Однако лишь в немногих странах количество кредитов увязывается с результатами обучения.
- Из национальных докладов и планов действий по признанию явствует, что законодательство в значительной степени соответствует букве Лиссабонской Конвенции по признанию. Тем не менее, необходима дальнейшая работа на международном и национальном уровнях из-за имеющихся серьезных различий в подходах к признанию, что не в полной мере отвечает духу Конвенции.

*Андрейс Раухваргерс (Andrejs Rauhvargers),
Председатель Рабочей группы по анализу и оценке, Латвия*

Рабочая группа по внешнему измерению была учреждена BFUG в ноябре 2005 года. В состав группы, возглавляемой представителем Норвегии, вошли еще представители одиннадцати стран и восемь консультативных членов.

Рабочая группа организовала шесть заседаний и поддерживала активную связь по электронной почте. Важную функцию подготовки необходимых справочных документов и предложений для обсуждения в Рабочей группе выполняли несколько подгрупп. Члены Рабочей группы также принимали активное участие в трех семинарах по внешнему измерению Болонского процесса, организованных в 2006 году в Ватикане, Афинах и в Осло. Итогом деятельности Рабочей группы стало предложение по стратегии Болонского процесса в глобальном окружении, а также предложения, касающиеся текста Лондонского Коммюнике по данному вопросу.

Весь проект отслеживался профессором Павлом Згагой (Pavel Zgaga) из Университета Любляны, Словения. Он активно участвовал в деятельности Рабочей группы и занимался подготовкой документов для нее. Проведенный профессором Згагой анализ, его мнения и размышления, а также исторический очерк о Болонском процессе вошли в доклад, опубли-

ликованный под эгидой Министерства образования и научных исследований Норвегии.

Дополнительную информацию о Болонском процессе в глобальном контексте можно получить на веб-сайте www.bolognaoslo.com.

*Торил Йоханссон (Toril Johansson),
Председатель рабочей группы, Норвегия*

-

Круг ведения Рабочей группы можно обобщить следующим образом:

- определить концепцию социального измерения на основании Коммюнике министров, принятых в рамках Болонского процесса;
- представить сопоставимые данные о социально-экономическом положении студентов в странах-участницах;
- представить сопоставимые данные по мобильности сотрудников и студентов;
- подготовить предложения в качестве основы для будущего анализа и оценки (stocktaking).

В группу вошли представители девяти стран²⁶ и трех²⁷ организаций. Для выполнения задачи сбора данных была создана подгруппа из экспертов-статистиков и поставщиков данных.

Усиление социальной составляющей является залогом повышения привлекательности и конкурентоспособности Европейского пространства высшего образования. Тем не менее, с точки зрения социального измерения высшего образования между странами имеются существенные различия. Рабочая группа пришла к выводу, что было бы неправильно дать узкое определение социальному измерению или выдвинуть ряд конкретных мер, которые подошли бы всем странам. Вместо этого рабочая

²⁶ Австрия, Босния и Герцеговина, Хорватия, Франция, Ирландия, Люксембург, Россия, Швеция и Великобритания

²⁷ ESIB, EUA и Education International – Панъевропейская структура.

группа предлагает министрам в качестве общей задачи социального измерения принять следующее:

Мы стремимся к достижению той общественной цели, когда контингент студентов, поступающих, обучающихся и оканчивающих высшую школу, отражал все разнообразие нашего населения. Поэтому мы обязуемся принять меры по расширению участия на всех уровнях на основе равных возможностей.

Каждая страна должна разрабатывать собственную стратегию социального измерения, в том числе план действий.

Что касается данных по социальному измерению, то комплексного обследования, которое охватывало бы все его аспекты, пока не проведено. Рабочая группа также установила, что имеются серьезные информационные пробелы и проблемы в отношении социального измерения, а именно: охвачены не все страны Болонского процесса, нет общих сроков проведения обследований, требования к показателям должны быть приведены в соответствие с наличием и сопоставимостью данных. Большинство имеющихся сегодня данных не годится для анализа изменений. Кроме того, для получения объективной картины социального измерения статистические данные по различным секторам должны быть сведены вместе.

Рабочая группа предлагает следующие меры на национальном и на европейском уровне:

- К 2009 году страны должны представить BFUG свои национальные стратегии социального измерения, в том числе планы действий и меры, позволяющие продемонстрировать их воздействие. Все заинтересованные стороны должны поддерживать эту работу на национальном уровне и активно участвовать в ней. Предлагаемый Рабочей группой подход к работе по национальным стратегиям приводится в Приложении 2 ее отчета.
- Для получения сопоставимых и достоверных данных о социальном измерении необходимо обеспечить сбор данных обследования студенческого контингента.
- Сбор данных по социальному измерению должен выходить за рамки принятого сегодня метода анализа и оценки. BFUG должна обратиться к Eurostat и Eurostudent с поручением разработать совокупность более надежных и сопоставимых данных, которые бы позволили оценить прогресс в сфере социального измерения в болонских странах. Необходимо собирать данные по участию в высшем образовании и по трудоустраиваемости выпускников. Выполнение этой задачи должно контролироваться BFUG. Итоговый доклад должен быть представлен на совещании министров в 2009 году.
- Изучать стратегии и планы действий других стран-участниц с целью обмена опытом.

Поддержка мобильности студентов и персонала является одним из ключевых элементов Болонского процесса. Целью должно стать *Европейское пространство высшего образования, где студенты и сотрудники могут быть по-настоящему мобильными*. К сожалению, упрощение мобильности и поиск сопоставимых и достоверных данных по ней вызывают определенные трудности. Среди препятствий для мобильности наиболее серьезными являются вопросы, связанные с иммиграцией, признание периодов обучения и работы за рубежом и отсутствие финансовых стимулов. Имеющихся данных очень мало, а те, что доступны, не позволяют получить полной картины мобильности. Прежде всего, нет общего и адекватного определения мобильности для статистических целей. Кроме того, нет данных которые бы охватывали все болонские страны, как нет сопоставимых и достоверных данных о реальной студенческой мобильности. Практически отсутствуют данные по мобильности персонала (а данные, которые имеются, не позволяют проводить сравнения между странами).

Рабочая группа предлагает следующие меры на национальном и на европейском уровнях:

- К 2009 году страны-участницы должны представить BFUG доклад о принимаемых на национальном уровне мерах по устранению препятствий для мобильности студентов и персонала и по продвижению ее преимуществ, включая меры для оценки воздействия мобильности в долгосрочной перспективе.
- Страны должны сосредоточить внимание на основных национальных проблемах: выдача виз и разрешений на работу, полная реализация установленных процедур признания и создание стимулов к мобильности как для физических лиц, так и для высших учебных заведений.
- Исследовать позиции вузов в отношении мобильности и проблему ответственности за нее. Это означает, что мобильность должна стать сферой ответственности высших учебных заведений.
- Содействовать мобильности путем укрепления социальной составляющей для мобильных студентов и сотрудников.
- Содействовать развитию совместных программ как одного из путей укрепления доверия между странами и учебными заведениями.
- Сбор данных по мобильности персонала и студентов должен выходить за рамки принятого сегодня метода анализа и оценки. BFUG должна обратиться к Eurostat и Eurostudent с поручением разработать совокупность более надежных и сопоставимых данных по реальной мобильности в Европейском пространстве высшего образования.

- BFUG следует рассмотреть вопрос о путях преодоления препятствий для мобильности студентов и сотрудников вузов. Итоги этой работы должны быть представлены на совещании министров в 2009 году.

*Анника Понтен (Annika Pontén),
Председатель Рабочей группы, Швеция*

Основными задачами Рабочей группы по квалификационным структурам было определить, какие шаги могут потребоваться для дальнейшего развития квалификационной структуры ЕПВО (например, увязывание национальных структур квалификаций с квалификационной структурой ЕПВО), отслеживать осуществляемую Евросоюзом разработку «Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни»; оказывать помощь странам-членам в введении национальных квалификационных структур.

Рабочая группа провела четыре региональных семинара по развитию национальных структур квалификаций и поддержала новые страны-участницы Болонского процесса своим участием в конференциях и совещаниях. Рабочая группа курировала выполнение двух пилотных проектов в Ирландии и Шотландии по проверке совместимости национальных структур квалификаций с квалификационной структурой ЕПВО.

Основные выводы Рабочей группы:

- На сегодняшний день мы не видим необходимости внесения поправок во всеобъемлющую квалификационную структуру для ЕПВО, согласованную в Бергенском коммюнике, или в процедуры и критерии проверки совместимости национальных структур квалификаций с квалификационной структурой ЕПВО.
- Тем не менее, мы считаем необходимым всячески поддерживать обмен опытом в разработке и развитии национальных структур квалификаций. Эта задача должна быть возложена не на новую рабочую группу, но на постоянно действующую международную организацию, обладающую собственными ресурсами. Рабочая группа предлагает поручить ее Совету Европы, который уже выполняет роль секретариата ENIC в области признания, и которому направляются уведомления о сертификации национальных квалификационных структур.
- Мы удовлетворены тем, что национальные структуры квалификаций, совместимые с квалификационной структурой ЕПВО, будут

также совместимы с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, которая была предложена Еврокомиссией.

- Во избежание путаницы, вносимой существованием двух всеобъемлющих структур, продвижение ЕПВО должно основываться на квалификационной структуре для ЕПВО.

*Могенс Берг (Mogens Berg),
Председатель Рабочей группы, Дания*

Отправной точкой деятельности Рабочей группы стали обязательства министров болонских стран о переносимости финансовой поддержки, принятые ими в Берлинском и Бергенском коммюнике.

Рабочая группа осуществляла сбор информации о различных системах грантов и займов, о практике стран, предлагающих перенос на весь период обучения за рубежом, и правовые рамки переноса студенческих грантов и займов.

Рассмотрев существующую правовую базу, Рабочая группа сделала вывод о возможности переноса грантов и займов. Какие-либо юридические барьеры отсутствуют. Исследования правовой базы также показали, что студенты вряд ли смогут получить значительную поддержку от принимающей страны, что подтверждает целесообразность переноса финансовых средств. В некоторых случаях студенты могут получать поддержку от принимающей страны. Если при этом студенты имеют право на перенос финансовой поддержки, то для них это будет означать двойное финансирование.

Рабочая группа установила, что во всех странах-участницах имеются системы грантов и/или займов для поддержки студентов, причем такая система в каждой стране своя. Хотя системы имеют много общего, никакие из них не являются полностью одинаковыми. Кроме всего прочего это означает, что в каждой системе требуется своя информация о студентах, посещаемых ими учебных программах, условиях их жизни, доходах — их или их родителей/партнеров, их достижениях и т.д.

Когда студенты находятся за рубежом, получить необходимую информацию сложнее. Чтобы обеспечить надлежащее функционирование национальных систем грантов/займов при нахождении студентов за ру-

бежом, страны нуждаются во взаимной помощи. Поэтому было предложено создать неофициальную сеть национальных экспертов для обмена информацией и помощи в выявлении и преодолении препятствий к переносимости грантов и займов.

Хотя сеть должна сама выбрать свою структуру, мы предлагаем, чтобы ее возглавляла тройка периодически сменяемых стран. Шотландия, Дания (начиная с 2008) и Нидерланды уже выразили готовность возглавить сеть, а Ирландия и Норвегия сообщили о своем желании стать сопредседателями.

О своем участии в сети заявили Австрия, Англия, Финляндия, Германия, Литва и Швеция. Мы приглашаем присоединиться к ней и другие страны Болонского процесса.

Первые конкретные задачи, поставленные перед сетью:

- собирать и распространять информацию о национальных системах поддержки студентов и о национальных системах образования стран Болонского процесса;
- обеспечить решение проблемы защиты данных для предотвращения двойных выплат грантов и займов (со стороны собственной и принимающей страны) и содействия погашению займов;
- собирать и предоставлять статистические данные о международной мобильности студентов в Европейском пространстве высшего образования.

*Алдрик инт Хоут (Aldrik in't Hout),
Председатель Рабочей группы, Нидерланды*

E4

Начиная с Бергенского совещания министров в мае 2005 года, ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB (группа E4) осуществляет проработку практических аспектов Европейского Реестра агентств по обеспечению качества и отчитывается о проделанной работе через BFUG. После саммита в Бергене группа E4 встречалась девять раз. Председателями собраний поочередно были представители этих четырех организаций, а секретарскую функцию и функцию отчетности перед BFUG взяла на себя ENQA.

Первый этап этого процесса состоял из консультационной деятельности. Консультант изучал предложение по Реестру, содержащееся в Стандартах и принципах обеспечения качества в ЕПВО и опрашивал представителей различных заинтересованных кругов в области обеспече-

ния качества. Консультирование финансировалось за счет грантов программы Socrates и Швейцарской Конфедерации. На втором этапе группа E4 обсудила дальнейшие предложения, содержащиеся в докладе консультанта, и обратилась в юридическую фирму за консультацией по правовым аспектам реестра. На своей Генеральной Ассамблее в сентябре 2006 года ENQA провела опрос мнений своих членов. Третий этап включал подготовку доклада группы E4 о реестре, который представлен на заседании BFUG в марте

*Питер Уильмс (Peter Williams),
ENQA*

EUA:

В Бергене министры обратились к EUA с поручением подготовить совместно с другими заинтересованными сторонами доклад о дальнейшем развитии базовых принципов докторских программ. Эти принципы были изложены в Бергенском коммюнике, которое, в свою очередь, основывалось на десяти «Зальцбургских принципах», принятых на Болонском семинаре, состоявшемся в феврале 2006 года. Докторские программы стали фокусом Болонского процесса, поскольку включение соответствующей линии действий в Берлинское коммюнике в 2003 году акцентировало важность налаживания успешного взаимодействия между высшим образованием и научными исследованиями. Докторские программы, как третий цикл высшего образования и первый этап карьеры молодого исследователя, являются важным связующим звеном между европейским пространством высшего образования и европейским исследовательским пространством. Они имеют ключевое значение для реализации стремления Европы создать самые динамичные в мире экономику и общество, основанные на знании, и университеты несут основную ответственность за развитие высококачественных докторских программ, которые будут расширять карьерные перспективы молодых исследователей из всех слоев общества.

В состав руководящего комитета проекта вошли представители правительств Австрии и Франции, а также представители ESIB и EURODOC. Было решено, что работа должна быть сосредоточена на трех областях: качество докторских программ, роль высших учебных заведений и роль государства, а также государственная ответственность за фи-

нансирование докторского образования. В период с 2005 по 2006 год прошел ряд мероприятий по этим проблемам. Их целью было стимулировать широкую дискуссию среди университетов во всех болонских странах. Процесс завершился крупной конференцией, состоявшейся в университете Ниццы (декабрь 2006 года), в которой приняли участие более 400 человек. В дополнение к серии подготовительных семинаров источником информации стала анкета о финансировании докторского образования, направленная представителям стран в BFUG. Предварительные результаты, полученные из 36 стран, обсуждались в ходе конференции, итоговый документ которой — «Соотнесение амбиций с обязанностями и ресурсами»²⁸ послужил основой доклада EUA для BFUG.

В докладе, в частности, подчеркивается ответственность университетов за встраивание докторских программ в свою стратегию и политику, совместная ответственность вузов и правительств за создание карьерных возможностей и траекторий для молодых исследователей, а также за финансирование докторских программ и докторантов. Доклад по результатам исследования вопросов финансирования будет опубликован отдельно.

*Лесли Уилсон (Lesley Wilson),
EUA*

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

²⁸ http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Nice_doctorates_seminar/final_recommendations_in_EUAtemplate.pdf

4.

(17-18 2007)

«

:

»

(18 2007)

CONFERENCE OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION MINISTERS (LONDON, 17-18 MAY 2007)
LONDON COMMUNIQUÉ TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA:
RESPONDING TO CHALLENGES IN A GLOBALISED WORLD (18 MAY 2007)

www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/London/LondonCommEN.pdf

1.

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 всех партнеров в этом процессе. Мы благодарим рабочие группы и семинары за их вклад в деле продвижения 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 гарантировать, что ни студенты, ни сотрудники не будут подвергаться дискриминации любого рода.

2.

2.1. Наш аналитический доклад, наряду с докладом EUA *Тенденции V*, документом ESIB *Болонский процесс глазами студентов* и документом Eurydice *Фокус на структуру высшего образования в Европе*, подтверждает, что за последние два года достигнут неплохой 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.

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

2.4. Достигнуто заметное продвижение в формировании Европейского пространства высшего образования на основе трехцикловой 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 и продвижению между циклами, а также для надлежащей реализации ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Мы подчеркиваем необходимость улучшения трудоустроиваемости выпускников и отмечаем, что сбор информации по данному вопросу нуждается в дальнейшем совершенствовании.

2.5. Справедливое признание квалификаций высшего образования, периодов обучения и предшествующего обучения, включая признание неформального и неофициального обучения, являются важными компонентами ЕПВО как во внутреннем, так и в глобальном контекстах. Легко понимаемые и сопоставимые степени, доступная информация о системах образования и квалификационных рамках являются необходимыми ус-

ловиями для мобильности граждан и для 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 квалификации, 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 (ЛКП, ECTS и приложений к диплому, однако подход некоторых стран и вузов к признанию 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.

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 улучшать трудоустраиваемость.

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.

2.11. Аналитический доклад показывает, что некоторые элементы гибкого обучения существуют в большинстве стран, однако систематическое развитие гибких путей обучения для поддержки образования в течение всей жизни находится на начальной стадии. Поэтому мы просим BFUG расширить обмен передовым опытом и добиваться общего понимания роли высшего образования в системе образования в течение всей жизни. 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.

2.12. Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в реформировании в ЕПВО, принятые в Бергене, 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 продолжать международное сотрудничество между агентствами по обеспечению качества.

2.13. Первый Европейский Форум по обеспечению качества, организованный совместно EUA, ENQA, EURASHE и ESIB (Группа Е4) 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 Е4 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 BFUG и позаботиться о том, чтобы после двух лет работы регистр прошел внешнюю оценку с учетом мнений всех заинтересованных сторон.

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, связанных 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 повышение 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.

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.

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 знании. 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.

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, активизации политического диалога и улучшения признания. Эту работу следует рассматривать в связи с «Руководящими принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании», разработанными ОЭСР / ЮНЕСКО.

3. 2009

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.

3.2. В национальных докладах 2009 года мы сообщим о мерах, принятых на национальном уровне по поддержке мобильности студентов и сотрудников, включая меры для осуществления 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.

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.

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.

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 образования 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 инновации учебных программ на основе результатов обучения.

-

3.6. Мы просим BFUG 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 BFUG 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 признание. 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.

3.7. Мы просим BFUG продолжить анализ и оценку ситуации на основе национальных докладов до очередной встречи министров 2009 года. Мы ожидаем дальнейшего развития качественного анализа в применении к оценке ситуации, особенно в том, что касается мобильности, Болонского процесса в глобальном контексте и социального измерения. Оценке и анализу должны подвергнуться система степеней и трудоустройство 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 интегрировано рассмотреть национальные структуры квалификаций, результаты обучения и кредиты, образование в течение всей жизни и признание предшествующего обучения.

4. : 2010

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 уровнях. 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 BFUG рассмотреть пути возможного развития ЕПВО после 2010 года и доложить о них на следующей встрече министров в 2009 году. BFUG 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, и документах *«Тенденции»* и *«Болонский процесс глазами студентов»*, мы предлагаем BFUG 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 (BFUG). Решение должно быть принято в первой половине 2008 года.

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

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

ЧАСТЬ II

УНИВЕРСИТЕТЫ ДЛЯ ЕВРОПЫ XXI ВЕКА: НОВЫЕ МИССИИ, ЦЕЛИ, ЦЕННОСТИ, РОЛИ, ПРОФИЛИ, МАСШТАБЫ АВТОНОМИИ, ФУНКЦИИ, ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СХЕМЫ, ПРИНЦИПЫ РЕЙТИНГОВАНИЯ

GLASGOW DECLARATION. STRONG UNIVERSITIES FOR A STRONG EUROPE

www.edu.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents\Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

Принятая в Глазго декларация стала результатом дискуссий, развернувшихся на третьем съезде высших учебных заведений EUA, который проходил в трех университетах Глазго 31 марта – 2 апреля 2005 года. 15 апреля Декларация получила официальное одобрение Совета EUA. Более шестисот представителей высшей школы из сорока семи стран собрались в Глазго, чтобы обсудить свое будущее и свой вклад в формирование европейского общества знаний.

Декларация станет основой послания EUA встрече министров образования в Бергене 19–20 мая 2005 года. Цель послания – обсудить дальнейшие шаги в рамках Болонского процесса и выработать стратегический план для высшей школы на ближайшие годы. Как указал в Глазго Президент Европейской Комиссии Жюзе Мануэль Баррозу, Декларация является базисом для политического диалога между государственными органами и университетами и акцентирует наше желание работать с партнерами для обеспечения будущего европейских университетов, что, по словам Президента Баррозу, «безусловно, является одним из главных приоритетов Европы».

Декларация подчеркивает приверженность университетов продвижению реформ и важность развития разных миссий и профилей в ответ на

вызовы глобальной конкуренции и необходимости социального единства. Правительства должны предоставить европейским университетам автономию — правовую, административную, финансовую — необходимую им для осуществления реформ. В свою очередь, университеты признают важность улучшения управления и укрепления руководства на всех уровнях.

Впервые EUA обращается к важнейшей теме финансирования и заявляет, что адекватная финансовая поддержка является необходимым условием для обеспечения будущего университетов и их возможностей по поддержке культурных, социальных и технологических инноваций. В Декларации подчеркивается, что Европа не сможет конкурировать с системами образования других регионов мира, если средства, выделяемые на высшее образование и исследования, не будут рассматриваться как инвестиции в будущее и не будут срочно увеличены. Университеты принимают обязательство совершенствовать свои руководящие структуры и компетенцию в области управления с целью повышения своей эффективности и инновационного потенциала и для выполнения своих многочисленных миссий.

Вот те новые вызовы, которые в ближайшие годы предстоит принять вновь избранным Президенту и Совету EUA. Я счастлив, что мы можем начать свою работу с публикации Декларации Глазго на пяти языках. Хочу воспользоваться возможностью и поблагодарить всех, кто обеспечил успешную работу съезда в Глазго и подготовку вышеупомянутой публикации.

Профессор Георг Винклер (Georg Winckler)
Президент

1.

1. Декларация Глазго создает основу для продолжения политического диалога между университетами — в самом широком смысле — и государственными властями, который, как указал в Глазго Президент Европейской Комиссии Жозе Мануэль Баррозу, необходим для обеспечения будущего европейских университетов, что является одним из важнейших приоритетов Европы.
2. Декларация, принятая в Глазго, определяет действия, которые помогут университетам внести серьезный вклад в становление Европы как ключевого игрока в глобальной среде. Этот план действий является продолжением работы, начатой EUA в Саламанке (2001) и в Граце (2003).
3. Европе требуются сильные и творческие университеты, которые играют ключевую роль в формировании европейского общества знания благодаря своей приверженности идеям сотрудничества и

образования в течение всей жизни, поддержке качества и высшего уровня преподавания, обучения, исследовательской и инновационной деятельности.

4. Эти цели могут быть достигнуты только высшими учебными заведениями, которые уверены в успехе, способны определять свое развитие и могут содействовать социальному, культурному и экономическому процветанию на региональном, национальном, европейском и глобальном уровнях.
5. Университеты обязуются совершенствовать свои руководящие структуры и компетенцию управления с целью повышения эффективности и инновационного потенциала, а также выполнения своих разнообразных миссий.

II.

6. Миссиями университета являются создание, оценка, распространение и применение знания. Сильным университетам требуются подлинные академические и социальные ценности, которые составляют основу их вклада в общество. Университеты разделяют мнение о социальной основе экономического роста и привержены этическому измерению высшего образования и исследований.
7. Университеты определяют различные миссии и профили, которые отвечают на вызовы глобальной конкуренции, но одновременно сохраняют приверженность доступности и социальному единству. Диверсификация и растущая конкуренция компенсируются межвузовским сотрудничеством, в основе которого — общность взглядов на качество.
8. Межвузовское сотрудничество всегда было символом европейских университетов, и сегодня в условиях глобализации и конкуренции оно становится все более важным. Университеты признают, что интеграция Европы должна идти рука об руку с укреплением международного сотрудничества, основанного на общности интересов.
9. Университеты открыты для работы с обществом. Автономия вузов и многообразие их миссий — необходимые условия эффективности такой работы.

III.

–

10. Университеты продемонстрировали неразрывную связь между осуществлением болонских реформ и достижением целей в области исследований и инноваций, которые поставлены Лиссабонской стратегией. Для долгосрочного успеха каждой их

бонской стратегией. Для долгосрочного успеха каждой из этих политических стратегий обе они должны рассматриваться в единстве.

11. Одобрение этой общей для высшего образования и исследований повестки дня означает переосмысление роли правительств по отношению к университетам. Правительства должны придавать особое значение доверию и расширению полномочий вузов, создавать стимулы, позволяющие поддерживать и направлять сектор высшего образования. Главной в их деятельности должна стать функция контроля, а не регулирования.
12. Важность инвестиций в образование, исследования и инновации для достижения целей Лиссабонской стратегии, существенная роль университетов — все это означает, что политическая дискуссия между университетами и властями должна проходить с участием правительства в целом, а также на уровне отдельных министерств.

IV.

2010

13. Теперь, когда правовая структура, в основном, создана, болонские реформы изменяют свой фокус на высшие учебные заведения. *Университеты с готовностью принимают на себя ответственность* за дальнейшую реализацию реформ в ближайшие пять лет. *Правительства* должны признать, что этот процесс требует времени, а также финансовых и людских ресурсов, позволяющих обеспечить долговременную устойчивость.
14. Университеты должны удвоить свои усилия по введению инновационных методов преподавания, переориентировать учебные планы на диалог с работодателями и принять вызовы академического и профессионального образования, образования в течение всей жизни и признания предыдущего обучения. Задача правительств — предоставить университетам автономию, которая им необходима для проведения согласованных реформ.
15. В целях более широкого признания квалификаций первого цикла правительства должны взять на себя инициативу по соответствующей реструктуризации карьерных траекторий в государственном секторе.
16. Университеты обязуются направить свои усилия на поддержку студентоцентрированного обучения, ввести результаты обучения в проекты учебных планов, внедрить ECTS и обеспечить гибкое принятие модуляризации. Правительства должны подключить университеты к разработке национальных и европейских структур квалификаций. Эти структуры должны быть широкими и про-

зрачными, что будет способствовать инновационной деятельности вузов. Необходимо выделить достаточно времени на их надлежащую проработку и на согласование общей терминологии.

17. Изменяя фокус Болонского процесса, университеты должны сделать социальное измерение одним из главных приоритетов, выработать стратегию для обеспечения более широкого доступа и поддержки недостаточно представленных групп. Следует направить усилия на решение проблемы неравенства в системах высшего образования. Правительства должны устранить правовые барьеры к реализации этой стратегии.
18. Необходимо стимулировать мобильность студентов всех циклов, а также академического и административного персонала. EUA поддерживает европейские схемы финансирования, направленные на поддержку наиболее нуждающихся студентов. Университеты должны использовать возможности, предлагаемые имеющимися сетями и схемами сотрудничества. Правительства должны решить проблемы, затрудняющие обмены студентами и преподавателями, такие, например, как визовые ограничения, правовое регулирование стажировок и рынка труда, вопросы социального страхования и пенсионного обеспечения. Необходимо также обеспечить синхронизацию академических календарей.
19. Для достижения этих целей университетам необходимо участие студентов как полноправных партнеров. Университеты будут стремиться к укреплению сотрудничества со студентами.
20. Университеты будут всевозможными путями усиливать европейское измерение, например, через бенчмаркинг учебных программ, развитие совместных степеней посредством европейских инструментов, совершенствование межкультурных навыков и многоязычия. Университеты призывают правительства устранить оставшиеся препятствия для развития совместных степеней и обеспечить проведение надлежащей языковой политики, начиная со школьного уровня.

V.

21. Отвечая растущей потребности общества в познании и осмыслении науки и технологий, университеты принимают на себя ответственность за предоставление широкого, базирующегося на исследованиях образования всех уровней.
22. Университеты должны выполнять свою функцию совершенствования исследовательской и инновационной деятельности за счет оптимального использования ресурсов и развития исследовательских стратегий. Многообразие профилей университетов

означает, что они все больше вовлекаются в исследовательский и инновационный процесс, работая с разными партнерами.

23. Университеты решительно поддерживают создание Европейского Совета по исследованиям (ERC) с целью повышения качества и уровня исследований в Европе и призывают национальные правительства обеспечить создание Совета в ходе Седьмой рамочной программы. Опыт ряда европейских стран и Шестой рамочной программы по исследованиям показывают, что правительства должны сознавать необходимость предоставления и координации национального финансирования.
24. Университеты видят определенное противоречие между необходимостью укрепления исследовательских университетов и необходимостью выделения ресурсов для обучения на базе исследовательской работы во всех университетах. Правительства должны признать особую роль университетов как важнейших узлов в сетях, стимулирующих инновационную деятельность и передачу знания, и обеспечить необходимую финансовую поддержку для усиления этого процесса.

VI.

25. При разработке докторских программ гарантируется соблюдение следующих принципов: центральным элементом докторских программ по-прежнему является развитие знания посредством исследования, однако докторская подготовка отвечает потребностям рынка труда, более широкого, чем академическая сфера, что достигается благодаря формированию исследовательской компетенции и переносимых навыков; докторская программа соответствует 3–4 годам очного обучения; расширяются возможности совместных докторских программ; докторанты одновременно считаются студентами и молодыми исследователями, наделенными соответствующими правами.
26. Университеты поддерживают принятие «Европейской Хартии исследователей и Кодекса поведения при наборе исследователей» и подчеркивают их ключевую роль в диалоге о расширении карьерных возможностей для исследователей в Европе, что немаловажно в противостоянии с ‘утечкой мозгов’.

VII.

27. Университеты подчеркивают связь между системной культурой качества, объемом автономии и уровнем финансирования. Правительства должны признать, что для повышения общего каче-

ства европейских университетов необходимы большая автономия и надлежащий уровень финансовой поддержки.

28. Университеты поддерживают развитие, внедрение и широкое распространение внутренней культуры качества, которая соответствует их миссии и целям. Свидетельством этой поддержки является рост числа вузов, участвующих в деятельности EUA в сфере качества. Университеты убеждены, что основой легитимности внешних процедур обеспечения качества и доверия к ним являются отношения сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами (студентами, университетами, национальными органами власти) и взаимное согласие по этим процедурам, их целям и последующим действиям.
29. Университеты являются сторонниками баланса между автономией и подотчетностью, которая обеспечивается посредством процедур аудита вуза. Эти процедуры: реализуют принцип пригодности к конкретной цели использования, то есть адаптированы к странам и вузам и отвечают их различающимся миссиям и профилям; направлены на стратегические улучшения и изменения, а не на контроль качества; способствуют развитию европейской составляющей благодаря участию европейских экспертных групп и учитывают интересы общества и социальное измерение Болонского процесса.
30. Университеты участвуют в диалоге и сотрудничают на европейском уровне в рамках объединения «Е4» (включающего ENQA, ESIB, EUA и EURASHE) с целью совершенствования процедур подотчетности, что позволит улучшить качество университетов Европы. EUA поддерживает подготовленный к встрече в Бергене отчет ENQA (включая стандарты и принципы обеспечения качества), создание Европейского регистра агентств обеспечения качества и Европейского регистрационного комитета.

VIII.

31. Европейские университеты финансируются недостаточно и не могут конкурировать с другими системами без сравнимого уровня финансовой поддержки. В настоящее время страны Евросоюза выделяют на университеты в два раза меньшую, чем США, долю ВВП. Лиссабонская стратегия ставит перед Европой амбициозные цели, однако государственное финансирование высшего образования и исследований в лучшем случае остается без изменений. Университеты заявляют, что уменьшение государственной поддержки наносит ущерб их роли в укреплении демократии и в развитии культурных, социальных и технических инноваций. Правительства должны гарантировать уровень фи-

нансирования, достаточный для сохранения и повышения качества высших учебных заведений.

32. Университеты пытаются диверсифицировать свои финансовые потоки. Они начинают использовать комбинированные модели государственного /частного финансирования и инициируют структурированную и доказательную дискуссию в рамках EUA и с основными заинтересованными кругами. Будут разработаны модели полных экономических затрат, в соответствии с которыми правительства должны выделять финансовые средства.
33. В целях обеспечения подотчетности и прозрачности университеты обязуются использовать примеры лучшей практики, укреплять руководство и профессиональное управление.

IX.

34. Университеты планируют стратегическую дискуссию о своей роли в Европе знания. Университеты призывают правительства считать средства, выделяемые на высшее образование и научные исследования, *инвестициями в будущее*. Они приветствуют диалог, начатый в Глазго на высшем европейском политическом уровне, и заявляют, что сильной Европе нужны сильные университеты.

Европейская ассоциация университетов,
Брюссель, 15 апреля 2005 года

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, 16–17 2006)

CONFERENCE OF THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (VIENNA, 16–17 MARCH 2006)
CONTRIBUTION OF UNIVERSITIES TO THE COMPETITIVENESS OF EUROPE
PROF. GEORG WINCKLER

EUA_Winckler_Speech_160306.1142503291615.pdf

1.

Здесь в Вене будет вполне уместно начать с указания на тот факт, что современная теория роста вновь открыла главную идею Джозефа Шумпетера, участника австрийской Школы Экономики, а именно: рост вызывается улучшающими качество инновациями, которым дают начало вложения в человеческий капитал²⁹.

Поскольку Европа отстала от США технологически, то она могла рассчитывать на копирование как на главный источник экономического роста. В этих условиях, чтобы держаться на уровне достаточно было уделять серьезное внимание начальному/среднему образованию и практической, профессиональной подготовке. Однако, когда в конце 1980-х годов потенциал роста, источником которого было копирование, исчерпался, Европа вынуждена была быстро принять лидерскую стратегию: инвестиции в исследования и в высшее образование с целью создания «новаторских решений в передовых областях» (Aghion-Howitt). Лидерская стратегия³⁰ подразумевает, что общее высшее образование, формирующее универсальные, методологические навыки, имеет первостепенное значение для поиска улучшающих качество инноваций, идет ли речь об их воплощении в жизнь или о простом обосновании. Не удивительно, что сегодня университеты и другие высшие учебные заведения, окруженные научными парками, становятся двигателями регионального роста и развития рынка труда.

²⁹ См. Philippe AGHION и Peter HOWITT's Joseph Schumpeter Выступление на Ежегодном конгрессе Европейской экономической ассоциации, Амстердам, 25 августа 2005 года.

³⁰ См. Dirk KRUEGER, Krishna B. KUMAR, США–Европа – различия в экономическом росте: Роль образования. Национальный банк Австрии, 32-е Экономическое совещание 2004 года, Вена 2004 г., стр. 37. Те же авторы США–Европа – различия в технологическом развитии: Роль образования. Журнал монетарной экономики Том.51 (2004), 161–190.

Модернизированная Лиссабонская стратегия, рассматривающая реформы как поворотные моменты к экономическому росту и новым рабочим местам в Европе, многим обязана этим урокам современной теории роста. Европейская Комиссия в своем докладе Совету Европы «Европа в движении: совместные усилия по увеличению экономического роста и числа рабочих мест» (Ежегодный доклад о достигнутых результатах, февраль 2006) настоятельно рекомендует увеличить инвестиции в знание и инновации. Государства-члены ЕС должны были установить плановую цифру расходов на исследования и разработки на 2010 год с тем, чтобы Совет Европы мог достоверно определить аналогичную плановую цифру для Евросоюза в целом. В определении амбициозных целей нет ничего нового; можно только удивляться, почему с 2001 года реальные отношения НИОКР/ВВП остаются неизменными. В дополнение к плановой цифре по НИОКР Еврокомиссия предлагает еще одну цель: увеличить к 2010 году инвестиции ЕС в высшее образование с нынешних 1,28% валового внутреннего продукта как минимум до 2% ВВП!

Анализируя глобальные тенденции с 2000 года, сторонний наблюдатель может удивиться. Несмотря на серьезное эконометрическое подтверждение обоснованности современных теорий экономического роста, несмотря на приверженность стран-членов Евросоюза (модернизированной) Лиссабонской стратегии, валовая сумма расходов на исследования и разработки и на высшее образование не растет практически во всей Европе. Китай же, с другой стороны, полностью принял цели Лиссабонской стратегии. Хотя в Китае уже с начала 1990 годов отмечается реально высокий ежегодный темп роста на уровне почти 10%, этому государству удалось увеличить соотношение НИОКР/ВВП с 0,7% в 1998 году до более чем 1,4% в 2004. С показателем расходов на НИОКР в 1,4% Китай уже занимает место в первой половине списка 25 государств-членов ЕС (после Словении, идущей под номером 12). Увеличение инвестиций Китая в НИОКР сопровождается массовым возвращением китайских ученых из-за рубежа. Политика китайского руководства на различных уровнях эффективно способствует этому возвращению. «В результате 81% членов Китайской Академии Наук и 54% членов Китайской Академии инженерных наук — возвратившиеся из-за рубежа ученые»³¹. Рост инвестиций в НИОКР, массовое возвращение эмигрантов — все это привело к впечатляющему росту количества китайских научных публикаций, кото-

³¹ Ping ZHOU, Loet LEYDESDORFF, The emergence of China as a leading nation in science. Research Policy Vol. 35 (Feb. 2006), p. 83. ZHOU-LEYDESDORFF cite a work published by L. XING.

рое опережает рост числа публикаций ученых из Южной Кореи. Тревожным сигналом для Европы должно быть не только то, что в области научных исследований и высшего образования Китай считает потенциальными соперниками США и Японию, а не Европу, но также и то, что в недавно появившихся научных областях, таких, например, как нанотехнологии, Китай и Гонконг смогли удвоить долю своих публикаций в трех основных журналах мира: с 5 до 10 процентов в течение двух лет (2002–2004 гг.)³². Официально заявлено, что Китай ставит перед собой цель к 2020 году сравняться с США и Японией в области инноваций³³.

Учитывая стагнацию Европы и динамику Восточной Азии, легко предвидеть тот день, когда именно Восточная Азия — а не Европа — будет обладать «лидирующей в мире экономикой, основанной на знании» (Лиссабон, 2000 год).

2.

Многие университеты Европы могут заявить, что являются старейшими учебными заведениями на континенте: дата основания самого старого из них — Университета Болоньи — 1088 год. По традиции университеты отражают этическую составляющую образования и исследований, вносят вклад в укрепление социального фундамента экономики и действуют как культурные институты (в широком смысле этого слова), особенно в областях, связанных с гуманитарными науками. Эта этическая, социальная и культурная миссии, безусловно, составляют единой целое с основной задачей университетов — готовить их выпускников к деятельности на рынке труда высококвалифицированных специалистов.

Становление обществ, основанных на знании, поставило университеты в условия растущего конкурентного давления. В современном обществе знание слишком важно, чтобы можно было оставить его производство и передачу только университетам. Разумеется, университеты также выигрывают от растущего спроса на знание в треугольнике «исследования, инновации и образование». Большой спрос обусловил увеличение числа ориентированных на рынок поставщиков. Появились новые высшие учебные заведения, специализирующиеся исключительно в обучении, в научных исследованиях или в инновационной деятельности. Своей узкоспециализированной направленностью новые вузы бросают

³² См. ZHOU, LEYDESDORFF (2006), Figure 12.

³³ Urs SCHOETTLI, Chinas Führung setzt auf Innovation, Neue Zürcher Zeitung 24.2.2006, p. 13.

вызов традиционным университетам, превосходя последние по эффективности и действенности. Сначала европейские университеты отвечали на конкуренцию политехнических и других вузов со снисходительным пренебрежением, поскольку эффективность и действенность казались противоречащими традиционным академическим целям и ценностям. Однако сегодня университеты понимают, насколько важно сохранить интерес общества (и в том числе налогоплательщиков), и начинают предлагать профессиональные решения, отвечающие потребностям современных обществ, основанных на знаниях.

Термин «массовый университет» отражает двойственность существующего положения вещей: университеты испытывают огромный рост своих подразделений, особенно с точки зрения количества студентов, однако из-за бюрократической окостенелости, вузовской инерции и недостатка финансирования университеты не в состоянии надлежащим образом справиться с этим ростом.

Очевидно, что европейская университетская система должна расширить доступ на более справедливой основе, что она должна стремиться к лучшему качеству и допускать внутри себя большее многообразие. В США с их трехсотмиллионным населением, сегодня 16 миллионов студентов, из которых 14 миллионов завершают обучение со степенью бакалавра, а 2 миллиона получают магистерскую или докторскую степень. В Евросоюзе с населением в 450 миллионов студентов только 12 миллионов, причем многие из них — часто из-за недостатка финансовых средств — отсеиваются (в некоторых странах, например, показатель отсева достигает 50% от всего количества студентов). Поэтому необходимо расширить доступ к высшему образованию и дать большему числу студентов реальную возможность успешно завершить обучение. Что касается качества исследований, то 80% из первых двадцати и более 50% из ста лучших университетов мира находятся в США³⁴. В Европе только два университета входят в двадцатку лучших и лишь тридцать находятся в первой сотне. Американские университеты проводят исследования и предлагают подготовку исследователей высшей квалификации только в том случае, если для этого созданы условия: лишь 260 университетов в США предлагают программы на степень доктора, в то время как в 25 странах Евросоюза таких высших учебных заведений 1000! Как отметил Президент Американского совета по образованию Дэвид Уорд (David Ward), университетская система США является «элитарной наверху и демократичной в своей основе». О европейской университетской системе этого сказать нельзя.

³⁴ См. Приложение «Высшее образование» к газете “The Times” или Шанхайскому списку

Университеты Европы должны действовать более энергично! Чтобы иметь возможность ответить на вызовы будущей Европы Знаний, необходимо двигаться по трем линиями действия:

(1) Университетам необходимо выйти из тени государственного бюрократизма, когда правительства регулируют все детали управления факультетом. Университеты должны быть *автономными* — юридически и фактически — *институтами*, подотчетными только широкой общественности. Университеты должны стать сильными игроками в области высшего образования и исследований, обладать хорошо продуманной стратегией. Университеты не должны быть простой конгломерацией департаментов или программ обучения — им следует преодолеть свою раздробленность.

Очевидно, что мир знаний должен быть организован аналогично развитым экономикам: право принимать решения о поставке товаров и услуг отдается агентам (фирмам), которые конкурируют или сотрудничают и которые единственно должны подчиняться требованиям, установленным законом и правительствами. Подотчетность обществу и системы оценивания качества гарантируют, что осуществляемая для общества деятельность является прозрачной и может быть оценена. Для университетов конкуренция — это состязание репутацией, проявляющееся в привлечении внимания, интеллекта и денег общества.

Следует отметить, что в США, без всякого национального планирования и с минимальным количеством норм и правил, автономные университеты создали систему, которая открывает широкий доступ студентам и силами университетов осуществляют исследования мирового уровня в широчайшем диапазоне научных областей.

(2) Европейские университеты по-прежнему функционируют в рамках небольших национальных систем или подсистем, что создает сложности с признанием зарубежных степеней и затрудняет международную или межотраслевую мобильность студентов и сотрудников вузов. Вот почему необходимо приложить все усилия, чтобы к 2010 году создать *Европу Знаний*, включающую в себя *Европейское пространство высшего образования* (Болонский процесс) и *Европейское исследовательское пространство*.

В 2005 году в Бергене европейские университеты подтвердили свою приверженность Болонскому процессу. Университеты, безусловно, знают, что Болонский процесс намного шире, чем просто введение общей архитектуры обучения в Европе. Он требует «фундаментального пересмотра педагогических методов и учебных планов для каждой дисциплины с тем, чтобы обеспечить студентоцентрированный подход и достиже-

ние соответствующих результатов обучения на каждом уровне и по каждому предмету»³⁵.

Европейское исследовательское пространство (ERA) еще не стало реальностью. Серьезная европейская составляющая в высококачественных научных исследованиях может быть обеспечена после 1 января 2007 года, когда к Седьмой рамочной программе, поддержанной многими университетами, присоединится Европейский Совет по исследованиям. Европейское исследовательское пространство, однако, должно включать и международный рынок труда для исследователей в Европе. Первым шагом в этом направлении может стать реализация Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения по набору исследователей — документов, принятых Еврокомиссией в марте 2005 года и получивших поддержку многих университетов. И что еще более важно, должна быть гарантирована полная переносимость по всей Европе пенсионного обеспечения для академического персонала.

(3) Европейская университетская система страдает от серьезного *недостатка средств*. Рост числа студентов не сопровождается адекватным ростом государственного финансирования. Университетам не разрешается или не удается компенсировать недостаток государственных средств доходами из частных источников. Подсчеты Еврокомиссии показывают, что для уменьшения отставания в финансировании от США Европа должна на 10 000 € увеличить расходы на одного студента в год. Это приведет к почти двукратному увеличению финансовых средств, получаемых европейскими университетами, и доведет долю высшего образования в ВВП до 2%, как предлагается Европейской Комиссией³⁶.

3.

Как показали многие исследования, основные направления модернизации университетской системы Европы вполне ясны. Эти направления были приняты Еврокомиссией в ответ на дискуссии, прошедшие в рамках неофициальной встречи Совета Европы в Хэмптон-Корт («Хэмптон-Кортская Рабочая группа»). По мнению экспертов³⁷, чтобы внести свой вклад в Лиссабонскую стратегию, университеты должны³⁸:

³⁵ EUA (Документ о целях, п. 16).

³⁶ Еврокомиссия: Обращение по вопросу модернизации университетов: образование, исследования инновации. Проект документа на базе обсуждений дискуссии с экспертной группой в рамках последующей деятельности работы Draft based on discussions with an expert group as a Hampton Court Follow Up activity (January 2006), p. 4.

³⁷ Хэмптон-Кортская Рабочая группа: внешние эксперты — Университеты (Olivier Blanchard, Ivor Crewe, Frederico Mayor, Mario Monti, Linda Nielsen, Jan Sokol, Georg Winckler).

³⁸ См. сноску 8.

- а) Устранить имеющиеся барьеры вокруг европейских университетов.
- Необходимо приложить все усилия для реализации — к 2010 году — основных болонских реформ в странах Евросоюза.
- К 2010 году треть выпускников магистерского уровня и 20 процентов выпускников уровня первой степени должны проходить обучение за рубежом в течение хотя бы одного семестра/триместра.
- Решение о признании квалификации должно приниматься в течение не более чем 2 или 3 месяцев.
- б) Обеспечивать формирование необходимых для рынка труда навыков и компетенций.
- Страны-члены Евросоюза должны рассматривать подготовку к рынку труда (с точки зрения специальных навыков и переносимых компетенций) как важный — но ни в коем случае не единственный — показатель качества работы университетов.
- с) Увеличить финансирование образования и научных исследований, сделать его более эффективным.
- Страны-члены Евросоюза должны поставить своей целью к 2010 году довести общее финансирование модернизированного сектора высшего образования не менее чем до 2% от ВВП. Они должны взять на себя обязательство к 2010 году повысить уровень инвестиций в научные исследования до 3% от ВВП.
- Страны-члены Евросоюза должны критически оценить используемые ими модели финансирования, независимо от того, взимается плата за обучение или нет.
- д) Обеспечить подлинную автономию и подотчетность университетов.
- Государства-члены ЕС должны выработать систему правил и политических целей для университетского сектора в целом.
- В этих условиях университеты должны иметь свободу и обязанность самостоятельно определять свои миссии, приоритеты и программы.
- Государства-члены ЕС должны совершенствовать и поощрять управление и руководство в университетах.
- е) Признавать и вознаграждать отличное качество на самом высоком уровне.
- Все государства-члены ЕС должны критически оценить предлагаемое ими обучение на последипломном (магистерском и докторском) уровне и соответствующие дисциплины.

- Необходимо обеспечить финансовую поддержку отличного качества в аспирантурах/докторских школах и сетях, отвечающих основным критериям.
- Стимулировать соперничество за отличное качество через Европейский Совет по исследованиям.
 - f) Формировать привлекательный образ европейских университетов в мире.

Автор убежден, что реализация этих шести пунктов придаст новый импульс европейской университетской системе и существенно увеличит вклад университетов в повышение конкурентоспособности Европы.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

(, 20 2006 .)
Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions
(Berlin, 20 May 2006)

www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

Составление рейтингов и разрядных таблиц высших учебных заведений (вузов) и программ — это глобальное явление. Они служат многим целям: в ответ на запрос потребителей предоставляют им понятную информацию о ранге вузов; стимулируют состязательность среди вузов; обеспечивают логическое обоснование для распределения финансовых ресурсов; помогают проводить различия между типами вузов, а также программами и дисциплинами. Кроме того, при условии правильного понимания и толкования они способствуют определению «качества» вузов внутри отдельной страны, дополняя скрупулезную работу, которая проводится в контексте оценки и проверки качества государственными и независимыми аккредитационными агентствами. Вот почему рейтинг вузов стал частью системы национальной подотчетности и обеспечения качества, и поэтому больше стран, возможно, увидят дальнейшее развитие рейтинга в будущем. Учитывая эту тенденцию, важно, чтобы те, кто занимается составлением рейтингов и разрядных таблиц вузов, сами были подотчетны в отношении качества сбора, методологии и распространения информации.

Исходя из вышесказанного, Международная экспертная группа по составлению рейтингов (IREG) была основана в 2004 г. Европейским центром по высшему образованию (ЮНЕСКО—СЕПЕС) в Бухаресте и Институтом политики в области высшего образования в Вашингтоне, округ Колумбия. Именно в русле этой инициативы было проведено второе заседание IREG (Берлин, 18–20 мая 2006 г.), чтобы рассмотреть ряд принципов качества и хорошей практики составления рейтинга вузов — *Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений*.

Ожидается, что эта инициатива положит начало разработке и распространению рейтинга — будь то на национальном, региональном или глобальном уровне, что в конечном итоге приведет к системе постоянного улучшения и усовершенствования методологий проведения рейтинга; эти принципы хорошей практики станут полезными для улучшения и оценки рейтинга.

1. Быть одним из разнообразных подходов к оценке входных данных о высшем образовании, происходящих процессов и выходных данных о нем. Рейтинг может обеспечить сравнительную информацию и улучшенное понимание высшего образования, но не должен быть основным методом оценивания того, чем является и чем занимается высшее образование. Рейтинги обеспечивают истинную картину, исходя из рыночных принципов, что может дополнять работу правительства, аккредитационных органов и независимых проверяющих агентств.
2. Ясно понимать задачу и четко определять целевые группы. Планировать рейтинги следует, согласуясь с их задачами. Показатели, которые планируется ввести для выполнения определенной задачи или для информирования одной целевой группы, могут не подходить для других задач или целевых групп.
3. Признавать разнообразие вузов и учитывать различия их целей и задач. Меры в отношении повышения качества для вузов, ориентированных на исследовательскую работу, например, полностью отличаются от тех, которые подходят для вузов, обеспечивающих широкий доступ к образованию в сообществах, испытывающих недостаток в подобного рода услугах. Следует часто проводить консультации с вузами, которые прошли процедуру рейтинга, и экспертами, которые информируют общественность о процессе проведения рейтинга.
4. Обеспечивать прозрачность в отношении разнообразных информационных источников, используемых для составления рейтингов, и данных, которые каждый из этих источников предоставляет. Значимость результатов рейтинга зависит от получаемой информации и источников этой информации (базы данных, студенты, преподаватели, работодатели). Хорошей практикой было бы комбинировать информационные возможности этих источников, чтобы получать более подробное описание каждого вуза, включенного в рейтинг.
5. Точно определять лингвистическую, культурную, экономическую и историческую среду вуза, который участвует в рейтинге. При составлении международных рейтингов в особенности следует осознавать опасность возможной необъективности и четко определять их задачу. Не все страны и системы разделяют одни и те же ценности и представления о том, что составляет «качество» высшего образования, и разработка рейтинговых систем не должна провоцировать подобные сравнения.
6. *Методология, используемая для создания рейтингов, должна быть прозрачной.* Выбор методов для подготовки рейтингов должен

быть ясным и точно выраженным. Эта прозрачность должна включать расчет показателей, а также источник получения данных.

7. *Показатели должны отбираться в соответствии с их значимостью и надежностью.* Выбор данных должен быть обусловлен признанием того, насколько каждое измерение способно отражать качество обучения и сильные стороны вуза, а не доступностью данных. Следует четко понимать, почему те или иные измерения были включены и что они должны представлять.
8. *Измерять преимущественно выходные, а не входные данные, когда это возможно.* Входные данные важны, так как они отражают общее положение данного вуза и чаще являются доступными. Измерения выходных данных обеспечивают более точное оценивание положения и/или качества данного вуза или программы, и составители рейтингов должны обеспечивать соблюдение необходимого баланса.
9. *Подчеркивать значимость различных показателей (в случае их использования) и ограничивать вносимые изменения.* Изменения в значимости затрудняют для потребителей определение того, изменился ли статус вуза или программы в рейтинге в силу присутствующего отличия или в силу методологического изменения.
- .
10. Уделять должное внимание этическим стандартам и рекомендациям по использованию хорошей практики, сформулированным в данных Принципах. Чтобы обеспечить надежность каждого рейтинга, те, кто отвечает за сбор и использование данных и за посещение вузов, должны быть объективны и беспристрастны, насколько это возможно.
11. Использовать проверенные и поддающиеся проверке данные, когда это возможно. Такие данные имеют несколько преимуществ, включая факт, что они были приняты вузами и что они сравнимы и совместимы с данными других вузов.
12. Включать данные, собранные с соблюдением должных процедур, для сбора научных данных. Данные, собранные путем опроса непоказательных или искаженных подмножеств студентов, преподавателей или других групп, не могут точно представлять вуз или программу и должны быть исключены.
13. Применять меры по обеспечению качества к самим процессам составления рейтингов. Эти процедуры должны проводиться с учетом специальных знаний, которые применяются для оценивания вузов, и использовать эти знания для оценивания самого рейтинга. Рейтинги должны быть развивающимися, непрерывно использующими эти специальные знания для совершенствования методологии.

14. Применять организационные меры, усиливающие надежность рейтингов. Эти меры могут заключаться в привлечении консультирующих или даже надзорных органов, предпочтительно с участием международных экспертов.
- .
15. Дать потребителям ясное понимание всех факторов, использованных для составления рейтинга, и предложить им выбор в том, как рейтинги представлены. Таким образом пользователи рейтингов лучше бы понимали показатели, которые используются для ранжирования вузов или программ. Кроме того, они должны иметь возможность самим принимать решения о том, как эти показатели следует оценивать.
16. Быть составленными так, чтобы устранить или снизить возможность ошибок в представлении данных, или быть подготовленными и изданными так, чтобы ошибки могли быть исправлены. Вузы и общественность должны быть проинформированы о допущенных ошибках.

(Перевод Н.М. Амбросимовой)

:

THE NOVI SAD INITIATIVE: ADDRESSING QUESTIONS OF GOVERNANCE
IN CREATING THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

www.nsinitiative.ns.ac.yu/docs/NS_Initiative_Final_Document.pdf

28–30 октября 2005 г. представители разных стран, учебных заведений, сфер деятельности и ответственности собрались в городе Нови Сад на *Международный семинар: Университет 21 века – Новая модель независимости, организованный* Новисадским университетом, Исполнительным Советом автономного края Воеводина и Конференцией ректоров Германии (HRK) *при поддержке* Европейской ассоциации университетов, Совета Европы, UNESCO-CEPES, ESIB, Зальцбургского семинара и Обсерватории Хартии университетов (Magna Charta Observatory) и *под патронатом* Фонда Открытое общество, Фонда Конрада Аденауэра. Участники семинара едины в своем стремлении направить европейскую, региональную, национальную и местную политику, а также все свои усилия на то, чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью. По итогам семинара были сделаны нижеследующие выводы и принята Новисадская Инициатива:

Учитывая:

- чрезвычайную важность высшего образования для личного, социального, культурного и экономического развития;
- приверженность правительств, высших учебных заведения и студентов идее создания Европейского пространства высшего образования к 2010 году;
- тот факт, что создание в Европе обществ и экономик, основанных на знании, возможно только благодаря сильным и социально ответственным высшим учебным заведениям;
- ответственность общества за систему высшего образования, отвечающую потребностям общества и способную дать образование более широкому и многообразному контингенту студентов;
- растущие ожидания, возлагаемые на высшие учебные заведения правительствами и обществом, и расширение функций, выполняемых вузами;
- усиление конкуренции в отечественной и международной сфере высшего образования;

- необходимость гарантировать, что высшие учебные заведения отвечают европейским, национальным и местным потребностям,
- необходимо дать ответы на следующие вопросы, чтобы сделать реальностью пространство высшего образования, отвечающее потребностям европейского сообщества.

1. Каким образом долгосрочные стратегические планы могут влиять на развитие европейского высшего образования в условиях, когда правительства и политические лидеры часто сосредоточены на реализации более краткосрочных планов — на период между выборами?
2. Как должно развиваться региональное сотрудничество, чтобы в полной мере способствовать созданию Европейского пространства высшего образования?
3. Каким образом можно убедить европейские государственные органы и общества в том, что затраты на высшее образование и студентов — это инвестиции в наше общее будущее, в осуществление целей и амбиций Европы?
4. Какие механизмы финансирования и бюджетные процессы могут обеспечить наилучшую поддержку европейских систем и учреждений высшего образования?
5. Какие правовые и регулирующие структуры могут наилучшим образом обеспечить институциональную автономию, надежное и эффективное финансирование и подотчетность вузов, что в конечном счете будет способствовать укреплению системы высшего образования?
6. Каким образом следует формировать эти правовые и регулирующие структуры, чтобы можно было обеспечить надлежащую объективность в условиях возможных препятствий и конфликта интересов?
7. Какие процессы могут помочь правительствам и высшим учебным заведениям в совместном создании такой структуры?
8. Как улучшить информированность об успешных моделях и опыте вузовского самоуправления, доказавших свою эффективность при выполнении вузами их общественного предназначения?
9. Каким образом можно обеспечить всестороннее улучшение качества управления высшим образованием без обременительных бюрократических процедур?
10. Каким образом можно обеспечить решение этих стратегических для Европейского пространства высшего образования вопросов в активном диалоге с государственными органами, высшими учебными заведениями, студентами и другими заинтересованными сторонами?

Признавая влияние исторических, политических правовых и финансовых условий в каждой стране на взаимоотношения между вузами и органами власти, можно, тем не менее, выделить ряд общих принципов, которыми определяются решения, принимаемые в сфере высшего образования:

- *Высшим учебным заведениям должна быть предоставлена реально действующая автономия, не только как нечто желательное само по себе, но и как эффективный механизм достижения целей социального развития;*
- *Академическая свобода должна быть гарантирована;*
- *Надлежащая дистанция между высшими учебными заведениями и министерствами может быть обеспечена посредством нейтральных экспертных органов-посредников.*
- Развитие высшего образования должно определяться *долгосрочной стратегической перспективой;*
- Правительства, высшие учебные заведения, студенты и другие заинтересованные стороны должны находиться в *тесном сотрудничестве, основанном на взаимном доверии и ответственности;*
- *Высшие учебные заведения должны отчитываться за все значительные государственные и частные средства, выделяемые для осуществления их функций;*
- Чтобы *эффективно отвечать вызовам растущей национальной и международной конкуренции,* высшие учебные заведения должны обладать *свободой действий.*
- *Обеспечение и совершенствование качества, внешняя оценка и аккредитация* должны быть сферами серьезнейшего внимания со стороны высших учебных заведений;
- Задача внешних полномочных органов состоит в том, чтобы контролировать, что высшие учебные заведения хорошо управляемы и *вызывают общественный интерес.* Эти органы ни в коем случае не должны *ущемлять право автономии вуза и обременять его бюрократическими бумажными процедурами.*

Проблемы финансирования и руководства высшим образованием в формирующемся Европейском пространстве высшего образования требуют особого внимания и *дальнейшего диалога между государственными властями, высшими учебными заведениями, студентами и другими заинтересованными сторонами как на общеевропейском уровне, так и на уровне отдельных регионов Европы.* Новисадская инициатива создает основу для такого диалога и выдвигает для рассмотрения следующие идеи:

А.

:

Принципы институциональной автономии во многих странах одинаковы, и на международном уровне отмечается сближение систем высшего образования, несмотря на различие национальных моделей и способов организации.

Международный опыт показывает, что высокий уровень институциональной автономии высших учебных заведений помогает вузам в достижении как собственных целей, так и целей, поставленных правительством. Вот почему правительства должны существенно больше доверять вузам в том, что касается их способности определять свое развитие и проявлять новаторство и творческий подход.

В частности, эффективная автономия касается таких вопросов, как:

- Замена прямого государственного контроля и внешнего микроменеджмента другими инструментами управления (например, контроль поставленных целей и результатов) — переход от процедурного управления к управлению по целям;
- Надежда, что предоставленная высшим учебным заведениям свобода заставит их установить такие правила и процедуры самоуправления, которые позволят обеспечить надлежащее управление;
- Диверсификация финансирования высших учебных заведений и в частности, увеличение роли частного капитала;
- Предсказуемая долгосрочная система финансирования, распланированная по годам;
- Бюджетная автономия;
- Право университетов аккумулировать доход от своих активов или от субсидий и организовывать холдинговые компании (самостоятельно или с внешними партнерами);
- Право университетов нанимать сотрудников и самостоятельно регулировать шкалу окладов и вознаграждение за труд в соответствии с потребностями учебного заведения;
- Право университетов перестраивать работу по своему усмотрению, вырабатывать общую позицию и вести совместные программы и проекты с вузами-партнерами на национальном и международном уровне.

В.

:

Буферные учреждения высшего образования созданы в ряде систем как посредники между университетами и правительством и занимаются такими вопросами, как финансирование обучения и научных исследований, обеспечение качества, формирование стратегического курса и т.д.

Обычно буферные органы получают денежные средства от правительства и распределяют их между вузами на некоторой объективной основе (например, по формуле), а также обеспечивают специальное финансирование проектов. Иногда буферные органы не выполняют функцию распределения выделяемых правительством средств, а занимаются такими вопросами, как обеспечение качества, формирование стратегии и т.д.

Опыт стран, имеющих буферные органы, позволяет предположить, что такие структуры могут сыграть важную роль в Европейском пространстве высшего образования, обеспечивая реальное воплощение на практике сформулированных выше принципов.

В частности, обладающие значительной автономией буферные органы могут:

- Способствовать тщательному руководству в системе высшего образования в рамках проводимой правительствами политики;
- Использовать специальный опыт и качество управления, которые могут способствовать стратегическому развитию сектора высшего образования;
- Стимулировать долгосрочное стратегическое планирование в системе высшего образования;
- Облегчить принятие решений на местах и обеспечить взвешенность этих решений;
- Защищать и поддерживать автономию университетов;
- Обеспечить разделение функций, гарантирующее, что правительства будут сосредоточены на формировании национальной политики, а высшие учебные заведения — на ее проведении в жизнь;
- Поддерживать верность академическим стандартам, защищать и совершенствовать их;
- Ограничить излишний бюрократический контроль, вмешательство и управление на микроуровне;
- Ограничить политическое вмешательство в высшую школу и использование властных полномочий для ограничения академической свободы.

С. :

Учитывая культурное многообразие европейских регионов, что можно использовать как преимущество, необходимо интенсифицировать обмен опытом между развивающимися системами высшего образования в регионах.

Региональное сотрудничество понимается здесь в широком смысле и подразумевает большие возможности для инициатив, обеспечивающих решение проблем на европейской арене.

Так, Новисадская Инициатива предлагает обратить особое внимание на следующие вопросы:

- Необходимость интенсифицировать обмен опытом в развивающихся системах высшего образования на европейском уровне с опорой на достижения Болонского процесса;
- Создание условий для региональных инициатив и встреч, направленных на обсуждение общих вопросов и выработку единых позиций;
- Стратегическое использование европейских исследовательских программ и программ мобильности, совместных проектов и т.д., что может стать вкладом в создание Европейского исследовательского пространства (ЕИП) и Европейского пространства высшего образования (ЕПВО);
- Использование многообразия культур в регионе для сближения стран / университетов в Европе;
- Поддержка мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов внутри регионов и между регионами ЕПВО;
- Развитие коллективистской составляющей университетской автономии для лоббирования интересов высшей школы и побуждения правительств к исполнению обязательств, взятых ими при подписании Болонской Декларации.

Цель Новисадской инициативы — решить ряд проблем, являющихся ключевыми для создания Европейского пространства высшего образования, и дать импульс более эффективному региональному сотрудничеству. Эта инициатива может считаться репетицией последующих шагов представителей правительств и заслуживает серьезного внимания со стороны политических и академических лидеров Европы.

Мы призываем всех присоединиться к данной инициативе и направить свои усилия на решение общих проблем, которые существуют в местных, национальных и региональных контекстах, образующих разнообразный ландшафт Европейского пространства высшего образования.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

1. То, что проблема университетской автономии относится к разряду *вечных* вопросов, — не простые слова. Сама история дискуссий по этому вопросу — еще ожидающая своего исчерпывающего описания — способна стать вкладом в дискуссии сегодняшние и дает возможность лучше и глубже понять сложные проблемы высшего образования. Это понимание, однако, не позволяет поддержать идею о последовательной, линейной логике истории. Логика проблемы автономии является довольно спорной, переменчивой, диалектической.

1.1. В данной статье можно дать лишь краткий обзор самых последних дискуссий об *университетской автономии*, особенно в контексте стран, находящихся в так называемом *переходном или постпереходном периоде*. Этот контекст, однако, не может ограничиваться географией и событиями в узком круге европейских стран. Несмотря на все границы и стены, разделявшие Европу в 20 веке (и ранее), европейское высшее образование всегда обладало неким «общим измерением», и дискуссии о вузовской автономии, безусловно, относятся к нему. События в странах, находящихся в переходном периоде, должны рассматриваться в тесной связи с событиями в других странах — и наоборот.

1.2. Даже если бы политический поворот в Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европе в конце 1980-х годов не случился, университетам и другим высшим учебным заведениям этого региона все равно пришлось бы пройти через сложный период «перехода». Это не был только *политический «переход»*; термин может иметь более широкое значение: *культурный, даже цивилизационный «переход»* в европейском и глобальном контексте. Сегодня университеты не только в странах, находящихся в переходном и постпереходном периоде, но и во всех европейских — и не европейских — странах очень отличаются от тех высших учебных заведений, в которые участники данной встречи поступили несколько десятилетий назад. Глубоко изменились и политическая среда, и «общее измерение». Начиная с 1980-х годов, понятие *знания* как традиционной цен-

тральной категории в академических высших учебных заведениях было поставлено под вопрос: концепции (академического) знания «ради самого знания» противопоставлялась многообещающая потребность в *«обществе знания»*.

1.3. Две основные движущие силы современной политики в области высшего образования — это *массовое высшее образование* и *интернационализация высшего образования*. Начиная с 1960-х годов системы высшего образования непрерывно расширялись и приобретали международный характер. Эти тенденции — в сочетании с тогдашней экономической и политической повесткой дня — поставили вопрос об *эффективности систем высшего образования* с точки зрения количества (ресурсы, финансирование и т.д.) и качества (квалификации, академические результаты и т.д.). В то же самое время данные тенденции создали тот контекст, в котором пересматривалась концепция взаимоотношений государства и университета — особенно в отношении *вопросов качества*. Необходимые преобразования в разных странах были осуществлены только в 1990-е годы, что привело к появлению некой общей европейской «черты». Поскольку мы сосредоточили свое внимание на взаимоотношениях между государством и университетом, то основной особенностью этих преобразований является *концептуальный — и реальный — переход ответственности от государства к высшим учебным заведениям*.

2. В некоторых странах Западной Европы *идея обеспечения качества* пришла в высшее образование из экономики еще в 1970-е годы, и к «1997 году все страны, участвовавшие в исследовании Eurydice, за исключением французской общины Бельгии, ввели у себя ту или иную форму национальной (в Германии это сделано на уровне земель) системы оценки качества» (Eurydice, 2000, 177). Исследование Eurydice свидетельствует о существенном росте политической и законодательной активности в обследуемых странах в конце 1980-х — начале 90-х годов. При этом «основным фокусом законодательной и политической деятельности были руководство и управление высшими учебными заведениями и в особенности финансирование таких заведений».

2.1. Экономическая и политическая ситуация 1970—1980-годов, характеризующаяся необходимостью снизить государственные расходы и одновременно ростом сектора третичного образования, поставила *вопросы эффективности образования*. Методы контроля, оценки, обеспечения качества заимствовались из экономики; однако при их воплощении в жизнь необходимо было принимать во внимание некоторые специфические особенности академической среды. Одна из важнейших таких осо-

бенностей связана с принципом *академической автономии*. Другая, не менее важная, — это принцип *ответственности правительства* за национальную систему (высшего) образования.

2.2. Европейские системы высшего образования (за небольшим исключением) традиционно испытывали серьезное воздействие государства. Начиная с 1980 годов ситуация в Западной Европе стала меняться: государство постепенно отказывается от прямого руководства высшими учебными заведениями. Его роль теперь ограничивается определением общих целей высшего образования — структурой степеней, квалификациями, общей стратегией и т.д. — т.е. *итогом* высшего образования (выпускники, их трудоустройство), а не *процессом*. Это изменение концепции — а именно, переход от традиционного *«интервенционистского»* государства к новому государству-«помощнику» (Neave и Van Vught, 1991) — является главной особенностью изменений в политике и законодательной деятельности в 1980-1990-х, сохраняя некоторую актуальность и сегодня.

Вузы получили *более широкую автономию*, но одновременно стали в *большей степени подотчетны*: они побуждаются к более эффективному использованию государственных средств, к поиску альтернативных источников финансирования, к большей открытости экономике и обществу³⁹. Первым результатом деятельности стран в этой сфере стало *исключительное многообразие способов обеспечения качества* в начале 1990-х годов (многообразие было даже *большим*, чем в случае структур степеней), позднее это многообразие серьезно способствовало появлению идеи «гармонизации» европейского высшего образования⁴⁰.

3. Европейские университеты особым образом откликнулись на вызовы конца 1980-х годов: в 1988 году они встретились в Болонье и подписали *Всеобщую хартию университетов (Magna Charta Universitatum)*. Отвечая *духу времени*, это мероприятие вышло за традиционные рамки международного собрания академического сообщества. Встреча в Болонье состоялась «за четыре года до полной отмены границ между странами Европей-

³⁹ «Предоставление более широкой автономии вузам особенно в вопросах руководства, использования бюджета и планирования курсов должно стимулировать дух предпринимательства и таким образом обеспечивать эффективность, гибкость и качество в предоставлении образования. В то же время вузы побуждаются к поиску дополнительных источников финансирования путем участия в правительственных контрактах и продажи исследовательских и образовательных услуг» (Eurydice, 2000, 177)

⁴⁰ Интересно отметить, что проблема обеспечения качества не была включена в повестку дня важного документа Евросоюза *Меморандум о высшем образовании в Европейском Сообществе* (Комиссия, 1991). Первый документ Евросоюза, касающийся *обеспечения качества в высшем образовании*, был принят в конце 1991 года: «Совершенствование качества обучения в высшей школе — предмет заботы всех стран и всех высших учебных заведений в Европейском Сообществе. Возрастающая роль европейской составляющей и особенно создание единого рынка расширят круг заинтересованных участников, занимающихся проблемами качества высшего образования в странах-членах ЕС».

ского Сообщества» и, как мы теперь уже знаем, за два года до падения Берлинской стены. В принятом документе подчеркивается важность осознания «роли, которую призваны сыграть университеты в меняющемся и интернационализирующемся обществе». Один из основных принципов состоит в том, что «университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ [...]. Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей обучающей и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти» (*Magna Charta*, 1991, 59).

Мы не должны забывать: представители университетов, находящихся по обе стороны «железного занавеса» (правда, в то время уже разрушающегося), встретились в 1988 году в Болонье и символически объявили *новую эру сотрудничества между вузами* во всей Европе. Было ли это также и первым заявлением об изменении взаимоотношений государства и университета?

4. Политический поворот в странах Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы конца 1980-х и начала 1990-х годов означал коренные перемены в университетах и национальных системах высшего образования этих стран. Практически во всех странах студенты и преподаватели стали широко участвовать в политических событиях, что создавало серьезную базу для самых *амбициозных ожиданий* в области высшего образования. Это особенно относится к принципам университетской автономии и академической свободы, которые в прежние годы так или иначе игнорировались. Как можно было ожидать, в период политического поворота специфический опыт предшествующих лет вызывал серьезные колебания: университетская *автономия* предоставлялась на самом высоком политическом уровне (Конституция, законодательство), в то время как *ответственность* университетов (перед обществом) не упоминалась вообще.

4.1. Как естественно праздновать важные вехи в личной жизни и в истории страны, точно так же естественно сталкиваться с жестокой реальностью состояния на следующий день. Этот постулат вполне применим к проблеме автономии и к отношениям между государством и университетом. С точки зрения стран, находящихся в переходном периоде, идея автономии имеет двоякий характер: негативный и позитивный. *Негативная идея автономии* относится к опыту государства как основной, высшей и даже тоталитарной силы. Однако, если государство демокра-

тизируется и вновь принятое законодательство гарантирует относительную независимость различных социальных подсистем, то должна быть реализована *позитивная идея автономии*, означающая *ответственность* государства за надлежащую структуру управления высшим образованием и *ответственность* высшего учебного заведения по отношению к своему социальному окружению и к себе⁴¹.

4.2. Воспринимая *процесс демократизации* всерьез, *академическое сообщество* должно изменить свой подход к государству — а также к себе. Этот вывод может быть истолкован как преклонение перед политической силой или как ее апология⁴². При таком толковании, однако, не учитываются серьезные изменения окружающей обстановки и делаются неправильные выводы на основании неверных предположений. Например, устраняя несправедливость, нужно отказаться от реванша — реванш восстановил бы несправедливость. Воспоминания о «прежней власти» может вызвать отрицательные чувства, однако демократические альтернативы не могут основываться на этих чувствах. Этот урок был получен в период, последовавший за поворотом в политике. В демократическом обществе от университетов требуется *активная и независимая позиция*. Пассивная реакция на «требования сверху» стала бы возвратом в прошлое, поскольку изоляционизм академического сообщества означает ослабление контактов с его материальной основой и ущерб для его основной миссии: не только сохранять и развивать передовое знание, но и переносить его в локальную и глобальную социальную, культурную и экономическую среду. С другой стороны, данный урок касался и внутренней демократии, а именно *демократического управления* высшими учебными заведениями.

И этот урок был не единственным: переходный период⁴³ позволил извлечь целый ряд уроков — и теперь, пятнадцать лет спустя ситуация в корне отличается от той, что была в начале 1990-х годов.

4.3. За последние одно-два десятилетия во всех европейских странах были введены новые законы о высшем образовании, которые уже подверглись неоднократному изменению.

⁴¹ Эти проблемы стали предметом серьезного пересмотра; см., например, Weber and Bergan, 2005.

⁴² Безусловно, если процесс демократизации воспринимается всерьез, то и государство должно изменить свой подход к академическому сообществу.

⁴³ В качестве одного из них следует отметить colloquium, проходивший в марте 1996 года в Эрфурте, «*Между автономией и внешним контролем — университет в поисках золотой середины*». Представители восьми стран Центральной и Восточной Европы а также бывшей ГДР встретились со своими коллегами из западноевропейских стран и обсудили проблемы университетской автономии и отношений с государством в условиях переходного периода. Участники приняли декларацию об университетской автономии *К надежному университету двадцать первого века* (Эрфуртская Декларация), которая заслуживает еще одного прочтения сегодня — в 21-ом веке (см. Wolf, 1997).

Начиная с 1999 года, все важнейшие изменения инициировались через согласование действий в области высшего образования, и сегодня национальные правовые системы близки как никогда прежде. Тем не менее, аналитики должны знать о национальных и региональных различиях — как старых, так и новых.

С этой точки зрения страны «переходного» и «постпереходного» периода имеют некоторые специфические особенности⁴⁴. Отношения между государством и университетами в рамках Болонского процесса регулируются законом, который также гарантирует автономию. Тем не менее, некоторые проблемы остаются нерешенными, а ряд вопросов вызывает споры (см. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3/2003), например:

- Имеется ли концептуальное различие между *государственными* университетами и *общественными* университетами?
- Как следует рассматривать *государственные гранты*: как 'добрую волю' государства или как его ответственность за национальное высшее образование и подотчетность национальных высших учебных заведений?
- Принцип автономии — применим ли он к университету как единому целому или к подразделениям университета ('независимым факультетам') по отдельности?⁴⁵ Каким образом различия в интерпретациях принципа автономии могут повлиять на финансирование в вузах? Каким образом разные дисциплины и области обучения — например, гуманитарные науки и менеджмент — отвечают на новые вызовы?
- Какова роль *частных высших учебных заведений*: заменяют ли они вузы государственного сектора (обычно испытывающего серьезное недофинансирование)? Конкурируют ли они с вузами государственного сектора? За какие фонды (государственные гранты, плата студентов, денежные средства на исследования, др.)? Являются ли они предпринимательской частью государственных высших учебных заведений? Дополняют ли они государственный сектор?
- Какие *буферные институты* созданы к настоящему времени? Кто входит в их состав? На каких экспертных знаниях они базируются? В отношении *Агентств качества*: существуют ли они и какова их связь с государством и с высшими учебными заведениями? Каковы их возможности в узких системах высшего образования (где «все друг друга знают»)?

⁴⁴ Эти страны не могут рассматриваться как некий монолит в силу существования очевидных различий между странами, которые принадлежали 'общему пространству высшего образования' уже два десятилетия назад. Этот вопрос пока не получил должного внимания в рамках Болонского процесса или в других многосторонних контекстах.

⁴⁵ См. Примечание 3, последнее предложение.

- И последнее по порядку, но не по важности. Каким образом в условиях интернационализации и растущего спроса на качество можно сохранять, поддерживать и развивать *вузовскую автономию*? Как сохранять и поддерживать *суверенитет* национальных систем высшего образования в новых условиях?

4.4. Эти вопросы могут породить как сомнения, так и полное доверие. Основная проблема, по-видимому, состоит в том, могут ли (готовы ли) университеты играть *проактивную роль в этих новых условиях*. В любом случае, жалобы на то, что они «не воспринимаются всерьез во внешнем мере» не обоснованны. Университеты сами должны обеспечивать различные альтернативы — это часть их исторической миссии.

Два десятилетия назад на Западе обсуждался вопрос: уменьшение государственной поддержки толкает высшие учебные заведения на рынок или, наоборот, рыночные успехи вузов вызывают сокращение государственного финансирования? Эта дискуссия содержит долю цинизма, которая многократно возрастает, когда речь идет о странах переходного и постпереходного периода. Иногда серьезные обстоятельства толкают социальные подсистемы, такие как культура, (высшее) образование, (фундаментальная) наука и др., к принятию экстремальных неолиберальных концепций. Каково будущее университета с этой точки зрения? Роль университетов в обществе очевидна и заслуживает должного внимания, однако было бы серьезной ошибкой игнорировать идею *высшего образования как общественного блага*. Университет — не просто предприятие, и его продукция — не просто товар. Точно так же качество в высшем образовании — это не только категория потребления, связанная со стандартами ISO. Здесь речь идет о многообразии культур, научных парадигмах, об исторической миссии университета⁴⁶.

5. Проблема качества в высшем образовании является решающей в нынешних дебатах. Был пройден длинный путь сначала до *Берлина*, где министры подтвердили, что «основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, и это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования в рамках национальной структуры обеспечения качества» (*Берлинское Коммюнике*, 2003), и затем

⁴⁶ В этом смысле предупреждение Дерека Бока (Derek Bok), бывшего Президента Гарвардского университета, может быть очень ценным для сегодняшней Европы: «Если у академических кругов, поддерживающих коммерциализацию, имеется определенное интеллектуальное смятение, то оно касается средств, а не целей. Чтобы обуздать погоню за прибылью, университет должен следовать тем принципам, которые позволяли бы ему достигать своих целей честно и с высокой степенью качества. Когда эти принципы размываются и начинают терять свою ценность, желание делать деньги быстро завладевает всем высшим учебным заведением» (Bok, 2005, 6).

до *Бергена*, где министры приняли «стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA», и взяли на себя обязательство «ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев» (*Бергенское Коммюнике*, 2005). Принятые в Бергене решения могут существенно повлиять на дальнейший ход развития — не только в области обеспечения качества, но и с точки зрения взаимоотношений между государством и высшими учебными заведениями.

6. Переход от интервенционистского государства к государству-помощнику характеризуется *усилением роли высших учебных заведений*: в это время часто используется определение «автономия для подотчетности». Необходимо, однако, помнить и о цене автономии: автономные высшие учебные заведения начинают конкурировать на рынке за дополнительные источники финансирования.. Сегодня высшие учебные заведения снова вышли на передний план в связи с дискуссиями о совершенствовании качества в высшей школе: стало очевидным, что *ответственность за качество, в первую очередь, лежит на высших учебных заведениях*⁴⁷. Так, в *Тенденциях IV*, последнем докладе о состоянии дел в высшем образовании акцент перенесен с «существенных различий между отдельными европейскими странами» на «очевидную тенденцию к использованию синергии и эффекта масштаба, а также к распространению передового опыта тех учебных заведений, которые обладают всей полнотой автономии» (Reichert, Tauch, 2005, 32)⁴⁸.

6.1 Последние тенденции к «европеизации» высшего образования показывают, что в будущем *высшие учебные заведения могут играть новую активную роль* — более или менее «освободившись» от своей роли «национальных университетов», которую они играли последнее столетие и даже дольше. Может ли общеевропейское *сотрудничество вузов* помочь

⁴⁷ «[...] не являясь противоречием принципу институциональной автономии, основная ответственность за качество в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования внутри национальной системы по обеспечению качества». (*Берлинское Коммюнике*, 2003). Встречи EUA в Граце (2003) и в Глазго внесли важный вклад в развитие этой темы: «Университеты подчеркивают связь между системной культурой качества, объемом автономии и уровнями финансирования и призывают правительства признать тот факт, что для повышения качества европейских университетов необходимы более широкая автономия и надлежащие уровни финансирования» (*Декларация Глазго*, 2005, пункт 27).

⁴⁸ «Важная цель Болонских реформ — а именно, создание Европейского пространства высшего образования, основанного на качестве и поэтому привлекательного для его членов и для внешнего мира — может быть достигнута только в том случае, если забота о качестве не будет сведена только к организации или оптимизации процессов внешнего обеспечения качества, но также затронет все процессы институционального развития». (Reichert, Tauch, 2005, 33).

там, где на национальное государство накладываются ограничения? Порождает ли оно новые проблемы для вузовской автономии? Открывает ли оно новые перспективы университетам стран, находящихся в «переходном» и «постпереходном» периодах?

1. *Bok, Derek* (2005), *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
2. Commission of the European Communities (2005b), *Communication from the Commission. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*.
3. SEC(2005)518. Brussels: Commission of the European Communities, 20 April 2005.
4. Conclusions of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 25 November 1991 on quality assessment in higher education. Official Journal C 321, 12/12/199, p. 2.
5. ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.
6. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
7. EUA (2003), *Graz Declaration*. EUA: Brussels.
8. EUA (2005), *Glasgow Declaration*. EUA: Brussels.
9. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. [Bologna Declaration.] Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
10. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. [Bergen Communiqué]. Bergen, 19-20 May 2005. Eurydice (2000), *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: Eurydice.
11. Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No. 3/2003. The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World. *Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18 settembre 1988. Roma: [Universita di Bologna], 1991. Neave, Guy and Frans van Vught (eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
13. Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [Berlin Communiqué]. Berlin, September 19 2003.
14. Reichert, Sybille and Christian Tauch (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. [Brussels: EUA].
15. Weber, Luc and Bergan, Sjur (eds.) (2005). *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
16. *Wolff, Klaus Dieter* (ed.). *Autonomy and external control: the university in search of the golden mean. (Erfurter Beiträge zur Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik, vol. 2)*. München: Iudicium, cop. 1997.
17. *Some Theses on Higher Education vs. State: Transition and Post-Transition Countries Pavel Zgaga, University of Ljubljana*

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

:

(29 2005)

INSTITUTIONAL PROFILES. TOWARDS A TYPOLOGY

OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EUROPE (29.08.2005)

<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engreport05institutionalprofiles.pdf>

1.

В ноябре 2004 года группа исследователей начала проект, цель которого — изучить полезность разработки типологии высших учебных заведений в Европе. Отправной точкой этого проекта стала посылка, что сила европейской системы высшего образования заключается в многообразии ее учреждений. Эти учреждения обеспечивают удовлетворение различных запросов возникающего общества знания. Мы уверены, что лучшее понимание типов учебных заведений, их различных миссий, особенностей и возможностей будет способствовать мобильности, межвузовскому сотрудничеству и признанию степеней в Европе — и, следовательно, международной конкурентоспособности и привлекательности европейского высшего образования. Типология высших учебных заведений — тот многообещающий инструмент, который может облегчить это понимание. Его предназначение — раскрыть все богатство ландшафта высшего образования Европы, отдавая должное многообразию и особенностям образующих его учреждений.

Цель данного исследовательского проекта — *подготовить предложение по типологии высших заведений в Европе*. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- Оценить потребность в типологии высших учебных заведений.
- Изучить теорию и практику классификации учреждений высшего образования.
- Разработать концептуальную модель, которая может служить основой для разработки типологии высших учебных заведений.
- Предложить надлежащую совокупность критериев для типологии высших учебных заведений.
- Дать рекомендации по внедрению типологии высших учебных заведений в Европе.

Исследование финансировалось в рамках программы SOCRATES, однако следует отметить, что исследовательская работа была полностью

независимой. Анализ и рекомендации, предложенные в данном отчете, не обязательно отражают точку зрения организаций, с которыми связаны исследователи.

В состав группы вошли:

- Профессор Франс ван Вухт (Frans van Vught) – руководитель проекта,
- Доктор Хероэн Бартелзе (Dr. Jeroen Bartelse),
- Дэвид Бомерт (David Bohmert),
- Надин Буркуэ (Nadine Burquel),
- Джиндра Дивис (Jindra Divis)
- Доктор Хероэн Хусман (Dr. Jeroen Huisman),
- Профессор Марийк Ван дер Венде (Prof.dr. Marijk van der Wende).

2.

2.1.

Европейское пространство высшего образования⁴⁹ характеризуется высокой степенью разнородности и сложности. По своим масштабам европейская система высшего образования сопоставима с американской (США): 3 300 высших учебных заведений в Европейском Союзе (ЕС) и около 4 000 в Европе в целом (ЕС, 2003 г.). В то же время европейская система гораздо более сложна, поскольку организована, главным образом, на национальных и региональных уровнях, с их собственными законодательными, культурными и историческими рамками и широким многообразием языков, на которых описаны различные формы, типы и миссии высших учебных заведений.

Структурные реформы Болонского процесса представляют собой попытку организовать это сложное многообразие в рамках гармоничной и совместимой европейской структуры, что является условием для сравнимости степеней и, следовательно, конкурентоспособности европейских высших учебных заведений как в Европе, так и во всем мире. Для дальнейшего стимулирования сотрудничества и мобильности в Европе, Болонский процесс придавал и придает особое значение прозрачности на уровне квалификаций, и таким образом, способствует переносу кредитов, признанию степеней и обеспечению качества в системах высшего образования разных стран.

⁴⁹ Здесь определено как включающее все страны, подписавшие Болонскую декларацию (45) на момент окончания встречи министров в Бергене в 2005 году. См.: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf и <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/Map.htm>

Болонский процесс сделал еще более очевидными различия как между национальными системами, так и внутри национальных систем, что находит свое отражение не только в многочисленных дебатах, но и в различных способах организации структуры бакалавр-магистр в разных странах (Eurydice, 2004, Reichert & Tauch, 2003; Reichert & Tauch, 2005). Интересно отметить, что во многих странах новая 'гармонизированная' система степеней порождает или стимулирует разнообразие программ. Динамика самого процесса также повлияла на рост многообразия в европейском пространстве высшего образования. В одних странах различия между типами вузов и программ углубились, в других же, напротив, эти различия стали более стертыми, благодаря объединениям, слияниям и другим видам сотрудничества между различными типами учреждений или вследствие сдвига от разнообразия вузов к разнообразию программ (как, например, во Фландрии, Нидерландах, Швеции и Германии). Примерно в тот же период, вузовское разнообразие существенно увеличилось за счет появления новых типов поставщиков высшего образования, таких как частные, транснациональные и виртуальные учебные заведения (например, в Португалии, Испании, Греции, и различных странах Центральной и Восточной Европы).

Общепризнанно, что такое разнообразие должно быть сохранено и даже расширено.

В документе ЕС «Роль университетов в Европе знания» (2003) говорится: «Европейские университеты долгое время строились по нескольким основным моделям, в особенности, по идеальной модели, которую почти два столетия назад Вильгельм фон Гумбольдт предложил в своей реформе немецкого университета. Модель Гумбольдта делает исследования «сердцем» университета и основой обучения. Нынешняя тенденция заключается в отходе от этих моделей и в увеличении дифференциации» (с. 5–6). В последнем официальном письме Еврокомиссии о высшем образовании (ЕС, 2005) подчеркивается настоятельная потребность в большей дифференциации, поскольку ее недостаточность может стать препятствием для привлечения более широкого контингента учащихся и для достижения мирового уровня (с. 3–4).

С точки зрения механизмов управления и регулирования, для расширения доступа и обеспечения более высокого качества разнообразие имеет такое же важное значение, что и автономия (с. 7).

Из стран, имеющих «объединенную» систему (например, из Великобритании и Австралии), сообщается, что отсутствие дифференциации

вузов приводит к негативным последствиям, таким, как сближение миссий и вузовский изоморфизм (Van Vught, 1996). Такое положение часто рассматривается как обоснование для новых реформ (Scott, 2004; Douglas, 2004; Moses, 2004). Результатом является поиск новых эффективных форм разнообразия, в том числе восстановление фокуса на обучающую миссию высших учебных заведений. Примеры позитивного опыта можно найти в британской Белой книге по вопросам высшего образования (DfES, 2004) и в Анализе высшего образования Австралии (DEST, 2004). Из США с их чрезвычайно диверсифицированной системой раздается настоятельный призыв к разнообразию измерений и миссий высших учебных заведений (Douglas, 2004). Такое многообразие должно приниматься во внимание в любом сравнении или в любой типологии вузов (Lombardi, 2000; Shedd & Wellman, 2001).

Все более широко признаваемая важность многообразия создает прочную основу для формирования политики в Европейском пространстве высшего образования и в Европейском исследовательском пространстве. Но для того, чтобы извлечь пользу из этого многообразия, его необходимо понять. Иными словами, европейское высшее образование должно оставаться многообразным при условии достаточной совместимости и определенного уровня согласованности (ЕС, 2005)⁵⁰. Следующим логическим шагом для Европы, с точки зрения мер по обеспечению прозрачности, является разработка типологии высших учебных заведений. Такая типология позволит высшим учебным заведениям более эффективно формировать свои миссии и профили и одновременно сделает характерные особенности этих вузов более прозрачными для всех заинтересованных сторон.

2.2

Лучшее понимание типов, миссий и возможностей высших учебных заведений будет способствовать расширению студенческой мобильности, сотрудничества между вузами и между вузами и промышленностью, признанию степеней, а следовательно, и международной конкурентоспособности европейского высшего образования. Это означает, что исследование и разработка типологии высших учебных заведений в Европе напрямую связаны с целями Болонского процесса и Лиссабонской стратегии.

Таким образом, эта типология тесно связана с европейскими политическими задачами и может непосредственно служить целям различных заинтересованных кругов:

⁵⁰ Что, безусловно, стало основной причиной Болонского процесса, включая разработку Европейской структуры квалификаций.

— *Прозрачность для студентов*

Зная позицию вуза в типологии, можно получить базовую информацию о типе предлагаемых им программ. Студенты могут определить категории вузов и соотнести эти сведения со своими предпочтениями и возможностями.

— *Прозрачность для коммерческих, промышленных и других организаций*

Для коммерческих, промышленных и других организаций типология позволит увидеть, какие типы вузов представляют для них особый интерес. Это упростит взаимное сотрудничество и налаживание крепких связей.

— *Содействие формированию консорциумов вузов*

Типология облегчит выявление потенциальных вузов-партнеров. Внутри одного сегмента типологии вузы могут гораздо легче устанавливать связи и формировать консорциумы, в которых будут созданы благоприятные условия для мобильности, бенчмаркинга и реализации совместных степеней.

— *Улучшение прозрачности системы*

Типология будет побуждать высшие учебные заведения к прояснению своих миссий и к выбору надлежащих профилей. Как итог, вся система высшего образования станет более прозрачной, а инструменты политики — более направленными. Так, программы мобильности и предоставления грантов могут быть ориентированы на конкретные группы вузов, которые, например, испытывают определенные затруднения или, наоборот, способствуют удовлетворению социальных или экономических потребностей Европы.

— *Основа для разнообразных подходов к политике*

Более глубокое понимание вузовского многообразия принесет большую пользу тем, кто принимает решения на правительственном и других уровнях. Национальная и в еще большей мере европейская политика высшего образования не может строиться на основе принципа «один тип подходит для всех». Напротив, чтобы сделать политику наиболее эффективно работающей, необходимо строить ее с учетом существующего многообразия.

— *Методологический и аналитический инструмент исследований*

Более глубокое понимание вузовского многообразия поможет — аналитически и методологически — исследователям, аналитикам и экспертам в анализе политики, в международных сравнительных исследованиях и в бенчмаркинге вузов.

На начальной стадии проекта было проведено несколько раундов консультаций с основными заинтересованными кругами, широкое уча-

ствие которых способствовало конструктивному и плодотворному обмену мнениями и идеями.

Итогом обмена мнений стал важный вывод о том, что предложенная типология необходима. Этот вывод получил поддержку большинства заинтересованных кругов, хотя некоторые из основных игроков выразили сомнение в том, что типология действительно нужна. Многие разделяют ту точку зрения, что многообразие европейского ландшафта высшего образования — это реальное богатство, которое, однако, нуждается в большей прозрачности. С другой стороны, было высказано мнение, что это многообразие слишком велико и не может быть охвачено какой-либо последовательной типологией. Некоторые полагают, что типология улучшит конкурентоспособность европейских высших учебных заведений в более широком международном контексте. Поэтому необходимо привязать европейскую типологию к типологиям, принятым в других системах, например, к американской.

Широко обсуждались проблемы того, что типология служит слишком многим целям и потому не может сфокусироваться на них или что она может реально уменьшить гибкость и/или породить новые границы. Вызывает озабоченность и тот факт, что хотя сама типология будет, безусловно, избегать иерархических классификаций, иерархические интерпретации внешними сторонами не исключены, а это может привести к нежелательным последствиям, таким, как стратификация или ранжирование вузов и их использование в качестве основы для политических и финансовых решений. Поэтому было решено, что основная ответственность за типологию должна лежать на вузах, что позволит им выражать и разрабатывать свои стратегические цели и миссии.

Другое распространенное мнение состоит в том, что сами вузы зачастую слишком разнообразны, чтобы их можно было классифицировать, и что типология может привести к излишней жесткости или к ограничениям. Поэтому было решено сделать типологию многомерной и рассматривать ее как аналитический инструмент, обеспечивающий разработку вузовских профилей.

Суммируя основные итоги дискуссии, можно сказать, что типология:

- должна охватывать все типы европейских учреждений, предоставляющих высшее образование;
- должна служить инструментом, обеспечивающим возможность разработки вузовских профилей. Вот почему особой ценностью типологии является то, что это многомерный, гибкий и наглядный инструмент, позволяющий вузам ориентировать себя и свои стратегии;

- не является предписывающей, ограничивающей или жесткой. Предоставление информации – важная, но второстепенная функция.

Основная ответственность за типологию должна лежать на вузах, в том числе ответственность за обязательное участие основных заинтересованных кругов.

2.3.

Важным мотивом стремления к прозрачности является связь с обеспечением качества/ аккредитацией и международное признание квалификаций. Сотрудничество национальных агентств по обеспечению качества и по аккредитации – это не только один из приоритетов Болонского процесса, но также и основной механизм, лежащий в основе новых Рекомендаций по дальнейшему сотрудничеству в сфере обеспечения качества, предложенных Европейской Комиссией (ЕС, 2004). И в Бергенском коммюнике министров, и в проекте Рекомендаций Еврокомиссии содержится пункт о создании европейского реестра надежных агентств по обеспечению качества/аккредитации, работающих в Европе. Существенную роль играет прозрачность вузов, предоставляющих программы обучения. Еще более важна прозрачность агентств по обеспечению качества – как с точки зрения международного признания степеней и квалификаций, так и для экспертов по обеспечению признания и установлению эквивалентности документов об образовании в государственном и частном секторах и для чиновников, отвечающих за прием в высшие учебные заведения.

Необходимо сразу подчеркнуть, что типология европейских высших учебных заведений не может служить инструментом ранжирования вузов. Разрабатываемая многомерная типология ни в коем случае не является иерархией категорий или типов вузов. Как указывалось ранее, цель типологии – обеспечить вузам возможность создания своих профилей и улучшить прозрачность европейского высшего образования, что сделает его многообразие более очевидным и понятным.

Предлагаемая типология не может использоваться как инструмент обеспечения или измерения качества, поскольку она не выносит суждений о качестве высших учебных заведений или программ. Информация, предполагаемая в типологии, касается баллов, выставленных себе вузами по выбранным ими же измерениям. Предоставляя объективные данные по измерениям, которые выбрали они сами, вузы позиционируют себя в типологии в соответствии со своими целями и устремлениями. Этим они формулируют свои конкретные вузовские профили.

Один элемент, относящийся к обеспечению качества, имеет ключевое значение для типологии. Этим элементом является условие, что в ти-

пологию могут быть включены лишь те высшие учебные заведения, которые успешно аттестованы зарегистрированным агентством по обеспечению качества/аккредитации или официально признаны каким-либо иным образом. Это условие (которое имеет важнейшее значение для любой типологии высших учебных заведений) позволяет соотнести типологию европейского высшего образования с подходом к обеспечению качества, разрабатываемым в контексте Болонского процесса.

В Берлинском Коммюнике (сентябрь 2003 года) министры образования Европы попросили ENQA (Европейская сеть по обеспечению качества высшего образования) совместно с EUA (Европейская ассоциация университетов), EURASHE (Европейская ассоциация высших учебных заведений) и ESIB (Национальные Союзы студентов Европы) исследовать 'пути реализации приемлемой системы внешней экспертизы для агентств или органов обеспечения качества и/или аккредитации'. Итогом работы ENQA и ее партнеров стали следующие рекомендации (ENQA, 2005):

- Будут разработаны европейские стандарты для институционального и внешнего обеспечения качества, а также для агентств по внешнему обеспечению качества.
- Европейские агентства по обеспечения качества регулярно, каждые пять лет, будут проходить обследование.
- Основной акцент будет делаться на принцип субсидиарности с проведением обследований на национальном уровне, где это возможно.
- Будет создан Европейский реестр агентств обеспечения качества.
- Европейский Регистрационный комитет будет служить контролером доступа, регулирующим включение агентств в реестр.
- Будет учрежден Европейский консультативный форум по обеспечению качества.

На недавней конференции в Бергене, Норвегия, в мае 2005 года европейские министры образования поддержали и приняли данные рекомендации. В своем коммюнике они обратились к ENQA и ее партнерам с просьбой о дальнейшем развитии практических аспектов создания Европейского Реестра агентств по обеспечению качества

Для типологии европейского высшего образования этот реестр имеет особую важность. Он позволит определять профессиональные и заслуживающие доверия агентства по аккредитации /обеспечению качества в европейском масштабе. Это особенно актуально в контексте признания степеней, не являющихся национальными, и для обеспечения качества агентствами, действующими без национальных границ. Регистр

предоставит вузам Европы сведения о надежных агентствах по обеспечению качества /аккредитации и позволит выбрать те из них, которые лучше всего отвечают их роли и амбициям, и добиваться их оценок.

Основой типологии европейского высшего образования будет тот принцип, что в типологию должны войти все высшие учебные заведения Европы, которые сумеют доказать, что они успешно прошли внешнее обследование одним или несколькими агентствами по обеспечению качества, внесенными в реестр. Для реализации данного принципа не имеет значения, носят эти агентства национальный или международный статус, являются ли они официально аккредитующими организациями. Через привязку типологии европейского высшего образования к реестру агентств по обеспечению качества можно создать некий инструмент обеспечения прозрачности. Это позволит различным заинтересованным сторонам лучше понять богатое многообразие европейских высших учебных заведений и основывать свои решения и действия на этом понимании. Кроме того, это может стать надежной основой, на которой европейские высшие учебные заведения будут развивать свои профили и стратегии.

3.

:

3.1.

Классификация — это деятельность, неразрывно связанная с человеческим стремлением сотворить порядок из хаоса. Главная цель — увеличить прозрачность сложных систем, постичь все многообразие внутри них и, как результат, улучшить наше понимание явлений систем и обеспечить эффективные коммуникации. Классификации доказали свою полезность во всех сферах человеческой жизни, даже в тех, где признается уникальность каждого индивидуума или каждого элемента системы. Возможно, наиболее привлекательной для нашего воображения является классификация животных и растений. Новаторская работа Карла Линнея заложила основу для более глубокого понимания сходства и различия между видами животных и растений. Если в работе Линнея нет точного теоретического понимания эволюционных механизмов, лежащих в основе различий и общности, то работа Менделя в области наследственности позволила проникнуть в суть процессов эволюции. Современные технологии (с акцентом на точный анализ генетического материала) дают возможность в полной мере понять преобразования, происходящие в царстве животных (включая человека) и в царстве растений.

В сфере высшего образования исследователи и другие заинтересованные круги пытаются понять системы высшего образования через разработку типологии вузов. Мы сделали обзор ряда (европейских) стран с тем, чтобы показать и проанализировать вузовский ландшафт и динамику. Из рассмотренных примеров мы делаем вывод о необходимости четкого различия между типологиями, определяемыми на уровне системы, и типологиями, которые определяются на основе «поведения» вузов. Первая категория типологий, как правило, регулируется правительством и поэтому часто состоит из отличительных признаков, определяемых законом. Самый известный пример — это бинарная система, существующая во многих европейских странах. Вторая категория типологий включает в себя методы, которые аналитически классифицируют вузы на основе сходства и различий. Наиболее известным примером типологий такого рода является Классификация Карнеги в США. Именно такую типологию мы рассматриваем в данном исследовании

Ниже приводится пример Классификации Карнеги и рассматривается ситуация в Великобритании. Основываясь на проведенном анализе, авторы предлагают методические рекомендации, которые будут применяться к типологии, разрабатываемой в рамках настоящего проекта.

3.2.

Исходная цель

Классификация Карнеги подготовила почву в США для ведущейся и поныне дискуссии о плюсах и минусах типологии высших учебных заведений. Первоначальной целью Комиссии Карнеги, в начале 70-х годов, было создание инструмента, способного помочь исследователям повысить точность исследований в области высшего образования. Учитывая существенные различия между американскими высшими учебными заведениями, часто оказывается полезным анализировать явления в достаточно однородных совокупностях организаций. То есть, анализ удовлетворенности работников в выборке американских вузов может не дать значимых результатов, однако анализ удовлетворенности работников отдельно для исследовательских университетов и для двухгодичных колледжей (и, возможно, сравнение сходства и различия) может оказаться весьма плодотворным. Иными словами, классификация была разработана в качестве некоторого механизма выборки.

В версии 1976 года (Carnegie Commission, 1976) — второй — выделяется пять основных категорий высших учебных заведений: вузы, присуждающие докторскую степень (подразделяются на: исследовательские уни-

верситеты I, исследовательские университеты II, присуждающие докторскую степень университеты I и присуждающие докторскую степень университеты II), многоаспектные университеты и колледжи (подразделяются на многоаспектные университеты и колледжи I и многоаспектные университеты и колледжи II), гуманитарные колледжи (подразделяются на гуманитарные колледжи I и гуманитарные колледжи II), двухгодичные колледжи и вузы, а также профессиональные школы и другие специализированные заведения. Обозначения 'I' и 'II' являются характеристиками размера: объем федеральной финансовой поддержки, количество присужденных докторских степеней (PhD) и число принятых студентов.

Динамика и стремление

С течением времени Классификация претерпела некоторые изменения, частью технические, частью концептуальные. Классификация 1994 года — четвертая версия — к примеру, различает: исследовательские университеты I, исследовательские университеты II, докторские университеты I, докторские университеты II, магистерские (многоаспектные) колледжи и университеты I, магистерские (многоаспектные) колледжи и университеты II, бакалавриатские (гуманитарные) колледжи I, бакалавриатские (гуманитарные) колледжи II, колледжи нижней ступени (с двухгодичной программой по гуманитарным наукам — *associate of arts colleges*) и специализированные учебные заведения. Классификации могут меняться, однако основа остается постоянной: высшие учебные заведения классифицируются по их исследовательским и учебным целям, по размеру, по присуждаемым степеням и по охвату предметов. Этой основой, безусловно, являются и миссии вузов.

Заслуживают внимания не только изменения категорий вузов, но внутренняя динамика системы высшего образования США. С. Бойер (Boyer, 1994) отмечает, что в классификации 1994 года общее количество вузов увеличилось почти на 200. В список входит примерно 400 новых учреждений — по сравнению с 1987 годом. 200 вузов либо объединились, либо были закрыты, либо утратили право на включение в классификации.

Помимо рождения и прекращения существования вузов, интересно посмотреть на изменения их позиций в классификации. В 1994 году около 500 учреждений были реклассифицированы (Evangelauf, 1994). Отмечается существенный рост (+25%) в категории исследовательский университет I, в связи с чем возникает вопрос, не провоцирует ли типология академический дрейф. Э. Альдерсли (Aldersley, 1995) проанализировал позиции вузов в Классификации 1976, 1987 и 1994 годов и пришел к вы-

воду, что традиционные показатели престижности остаются мощными двигателями управления и принятия решений в вузах. Хотя он на самом деле не анализировал вузовские стратегии как таковые, сравнения во времени ясно показывают, что вузы стремятся «вверх» в типологии и реально поднимаются по (предполагаемой) иерархической лестнице.

С этим анализом мы вступаем в дискуссии о том, порождают ли типологии (иерархические или нет) дрейф между категориями. В той связи было бы справедливо сказать, что использование классификации Карнеги (например, для рейтингов, которые готовит журнал US News) может иметь более глубокое воздействие на поведение вузов, чем сама классификация Карнеги (Lombardi, 2000, см. также Shedd and Wellman, 2001). Кроме того, данный анализ вызывает к жизни общетеоретическую дискуссию по вопросу о том, демонстрируют ли системы высшего образования стремление к изоморфизму. Некоторые аналитики утверждают, что высшее образование — это область, особенно подверженная гомогенизации, другие же считают, что даже если бы это было так, государственная политика и специальные инструменты позволяют противостоять данной тенденции (Van Vught, 1996; Huisman, 1998). Как следует из научных трудов, явление академического дрейфа отмечается не только в «классифицированных» системах высшего образования, но существует и в других системах. Разработка и применение типологий как таковых не вызывают академического дрейфа. Проблема заключается в том, чтобы найти метод классификации, который позволил бы свести к минимуму подобный об-раз действий вузов.

Правильность и многообразие

Ряд исследователей подняли вопрос о том, учитывает ли типология Карнеги все многообразие высшего образования США. Сосредоточившись на таких факторах, как отношения к окружающей среде, размер, комплексность и профессиональные задачи вузов, Балдридж и другие ученые (Balldridge et al., 1977) пришли к выводу, что классификацию 1973 года можно упростить или свернуть до восьми новых категорий. Сمارт (Smart, 1978), занимающийся системами стимулирования в вузах США, утверждает, что правильность классификации Карнеги — на тот момент — не была подтверждена. Он пришел к выводу, что ряд категорий могут быть сведены к пяти кластерам без потери наглядности.

Последний опыт классификации базируется на сегментах рынка, связанных со студентами (Zemsky et al., 1997). Хотя эта работа не является скрытой оценкой Классификации Карнеги, она хорошо показывает,

что иной угол зрения (например, обучение в колледже с точки зрения потенциальных студентов и их родителей) может привести к совсем другим типологиям. Важными критериями, позволяющими определить относительное положение на рынке, служат: показатели приема и отсева студентов, доля первокурсников, завершивших обучение со степенью бакалавра в течение пяти лет, доля студентов, обучающихся с неполным учебным днем, соотношение числа присужденных степеней бакалавра и общей численности учащихся. Анализ этих показателей для примерно 1200 вузов дает некий континуум (семи) рыночных сегментов: от вузов с «именем-брендом» до «дружественных к пользователю» вузов. Р. Земский (Zemsky, 2004) сомневается в том, что классификация — такая, как классификация Карнеги — работает в системе, которая все больше и больше регулируется рыночными силами. Рыночные силы побуждают высшие учебные заведения представлять себя так, как они этого хотят, без «ограничений» всеобъемлющей классификационной схемы, которые служат — с точки зрения рынка — своего рода смиренной рубашкой. В то же время автор сознает нивелирующее влияние рынка, приводящее к повсеместному использованию термина «университет», к меньшей заботе о согласованности и к меньшей готовности обращаться к государственной власти (Zemsky, 2004, p. 117).

К новой (2005) классификации Карнеги

Классификация Карнеги была еще раз изменена в 2000 году. И снова значительное число вузов (около 640) поменяли свое место в классификации, 500 вузов появились в ней и почти 200 были исключены (Basinger, 2000). Основное отличие от версии 1994 года состояло в том, что четыре категории докторских вузов были свернуты в две.

В настоящее время идет обсуждение обновленной классификации (версия 2000 года считается переходной), результатом чего должно стать появление новой типологии в 2005 году. Главная задача состоит в том, чтобы воспользоваться всеми плюсами прежних классификаций и свести до минимума некоторые минусы. В частности, новая классификация должна исключать возможность использования в качестве механизма ранжирования. В версии 2000 года это уже делалось, благодаря меньшему акценту на научные исследования и большей значимости образования и услуг. Кроме того, были исключены римские цифры во избежание ассоциации с рейтингами.

Еще одна задача — обеспечить гибкую систему категоризации. Одна из новых особенностей версии 2005 года состоит в том, что вузы смо-

гут/будут появляться в нескольких категориях (Фонд Карнеги для содействия преподаванию, CFAT, 2005). В отношении гибкости следует отметить, что Фонд Карнеги готов рассматривать возможность реклассификации в «пограничных» случаях. Он намерен обращаться за информацией к вузам, если эти вузы не достигают определенного порога (49% выпускников в области гуманитарных наук формально не делают этот вуз бакалавриатским колледжем; критерий здесь 50%). Если вуз сможет убедить Фонд в том, что он относится к этой категории, классификация будет пересмотрена.

3.3.

Британская система высшего образования может служить другим примером системы с сильной динамикой с точки зрения многообразия вузов (см., например, Warner & Palfreyman, 2001). Вехами в развитии этой системы являются возникновение политехнических институтов и — почти 25 лет спустя — упразднение бинарной системы. Некоторые могут сказать, что Британская система состоит/ состояла из двух типов высших учебных заведений. Однако многообразие вузов внутри двух секторов столь велико, что это вызывает необходимость дальнейших уточнений. П. Скотт (Scott, 2001) утверждает, что на самом деле в Англии (исключая Шотландию и Уэльс) имеется семь типов высших учебных заведений: 1) Оксфордский и Кембриджский университеты; 2) Лондонский университет; 3) старые «гражданские» университеты (civics), созданные в викторианскую эпоху; 4) «краснокирпичные» университеты («redbricks»), основанные в конце 19-го и начале 20-го века; 5) новые университеты, созданные с нуля в 60-х годах; 6) технологические университеты и бывшие колледжи передовых технологий и 7) новейшие университеты (бывшие политехнические институты).

Как признает сам Скотт, эта типология имеет, скорее, эвристический характер и — как другие традиционные классификации британского высшего образования — несколько напоминает количественные подходы к классификации, предложенные П. Долтоном и Г. Мейкписом (Dolton and Makepeace, 1982) или Дж. Кингом (King, 1970 год). Тайт (Tight, 1988), однако, отмечает, что гражданские и новые высшие учебные заведения не распознаются при количественном анализе. Он расширяет базу анализа, используя более новые данные по высшим учебным заведениям, в частности, численность студентов и сведения по исследовательским грантам. На основе этого анализа он выделяет шесть категорий университетов: 1) Лондонский, 2) Оксфордский и Кембриджский, 3) «гражданские»

вузы, 4) технологических вузы, 5) кампусные университеты и 6) неклассифицированные вузы. Для (тогдашнего) политехнического сектора выделено пять подкатегорий, так же как и для сектора колледжей. Сводя все вузы вместе, Тайт делает вывод, что различие между «тремя основными типами вузов может быть не таким четким, как зачастую представляется. Есть ... [вузы], которые находятся на границе между этими тремя типами и которые в другое время или в альтернативной системе могут быть классифицированы иначе» (1988, с. 51).

Пост-бинарная динамика (см., например, Shattock, 2003) свидетельствует, с одной стороны, о стабильности некоторых высших учебных заведений с точки зрения их позиции в типологиях и рейтингах (классические, ориентированные на исследования, университеты против небольших региональных, ориентированных на обучение, бывших политехников), а с другой стороны — о возможности изменения позиций для некоторых вузов. Университет Уорвика служит ярким примером продвижения «вверх».

3.4.

Анализ типологий, предложенных в США и Великобритании, изучение примеров нескольких национальных систем говорят о необходимости выработки определенных методологических принципов создания типологии высших учебных заведений. Прежде чем приступить к разработке, необходимо дать четкие ответы на следующие пять вопросов:

Какая типология?

Очень важно различать *априорные* и *апостериорные* типологии. Есть концептуальное различие между механизмами разграничения типов высших учебных заведений (например, политехнические институты, *hogescholen*, *Fachhochschulen*, *Ammattikorkeakoulo*), которые установлены правительством, и усилиями аналитиков по классификации различных типов вузов на основе их сходства и различий. В рамках данного проекта высшие учебные заведения будут классифицироваться на основе объективной информации о реальном «поведении» вузов. Это означает, что наша классификация является *апостериорной*.

Какого рода характеристики используются для категоризации?

Необходимо сделать ясным, какие характеристики используются для категоризации вузов. Поскольку мы используем угол зрения большого числа участников, для разных категорий пользователей будут интерес-

ны разные характеристики. Поэтому мы стремимся к «многомерной» классификации, которая позволяет категоризировать вузы по разным измерениям.

Иерархическая или нет?

Типологии могут строиться иерархически и не иерархически. Понятие иерархия используется здесь в двух значениях. Оно может интерпретироваться либо в терминах структуры классификации (древовидная, с общими типами на вершине и с ветвями, обозначающими подтипы; для сравнения: пять царств природы), либо в терминах результатов (предполагает ли возникающая классификация ранжирование вузов). В разрабатываемой типологии нет иерархии и между измерениями, и между категориями внутри измерения. Следует, однако, отметить, что при любой попытке классификации элементов нельзя исключить иерархических интерпретаций.

Как обеспечить надежность данных?

Очень важно определить, какие типы данных подходят для целей классификации. Классификации могут базироваться на субъективных оценках (экспертов, студентов и т.д.) или на более объективной информации. Очень важно четко определить критерии классификации вузов и обращать особое внимание на достоверность данных.⁵¹

Какие вузы могут быть включены в типологию?

В типологию могут быть включены только те высшие учебные заведения, которые успешно прошли обследование зарегистрированным агентством по обеспечению качества/аккредитации или официально признаны иным образом. Такой вуз может быть отнесен к некоторой категории внутри измерения, при этом он может занимать только одну категорию в каждом измерении.

4.

Ядром типологии высших учебных заведений являются различные характеристики, отображающие сходства и различия вузов. Каждая характеристика акцентирует специфический аспект профиля вузов, включенных в типологию. Таким образом, типология фактически будет состоять из ряда параллельных схем, каждая из которых базируется на отдельной характеристике. Такая многосхемная типология позволяет группировать и сравнивать вузы разными способами.

⁵¹ См. технические замечания по классификации Карнеги

Типология высших учебных заведений должна основываться на постулате, что многообразие вузов отражено в соответствующих характеристиках, но при этом соблюдается принцип разумности. Адекватность характеристик каждый понимает по-своему («красота — в глазах смотрящего»), она зависит от субъективных интересов высших учебных заведений и других основных сторон. Поэтому наш подход к выбору схем является эвристическим. Списки измерений прошли через многократные обсуждения с экспертами, заинтересованными сторонами и исследователями в области высшего образования. На этом этапе мы разработали ряд схем, которые, с одной стороны, обеспечивают вузам богатые возможности для построения своих профилей, а с другой стороны, предоставляют всем заинтересованным кругам актуальную информацию о высших учебных заведениях Европы.

Ниже представлены четыре группы схем: 1) по образованию, 2) по исследованиям и инновациям, 3) по профилям студентов и сотрудников и 4) по вузам. Каждая схема представлена посредством:

- описания характеристик высших учебных заведений в данной схеме,
- описания показателей, которые могут использоваться для дифференциации вузов в рамках схемы,
- описания различных категорий, используемых в схеме, которые базируются на предложенных показателях.

4.1.

Типы предлагаемых степеней.

Эта схема дает информацию о степенях, предлагаемых в данном высшем учебном заведении.

- Показатели: а) максимальный уровень предлагаемой степени и б) число квалификаций, присужденных для каждого типа степени.
- Категории: В Европе, по соглашениям, достигнутым в рамках Болонского процесса, основными категориями будут: вузы, присуждающие свидетельство о высшем образовании, вузы, присуждающие степень бакалавра, вузы, присуждающие степень магистра и вузы, присуждающие степень доктора.

Номенклатура предлагаемых предметов.

В этой схеме вузы классифицируются в соответствии с номенклатурой предлагаемых предметов.

- Критерий: число предметных областей, охваченных вузом, согласно обзору предметных областей UNESCO ISCED.
- Категории: многоаспектные, среднеаспектные и специализированные вузы.

Направленность степеней.

Эта схема отражает академическую или профессиональную направленность высших учебных заведений.

- Показатель: хотя эту схему многие высшие учебные заведения и основные заинтересованные стороны считают вполне адекватной, определения остаются предметом ожесточенных дискуссий. На данном этапе мы предлагаем вузам самим указать, в какой мере их профили соответствуют указанным ниже категориям.
- Категории: академическая направленность, профессиональная направленность, смешанная направленность, не определена.

Европейский образовательный профиль.

Эта схема отражает участие вуза в Европейских программах в области высшего образования.

- Показатель: наиболее объективный показатель участия в европейских программах высшего образования (таких, например, как Socrates, Erasmus, Tempus, Leonardo и Erasmus Mundus) – это, по-видимому, финансовый оборот вуза для этих программ по отношению к общему обороту.
- Категории: категории определяются диапазонами показателей оборотов, указанными выше.

4.2.

Интенсивность исследований.

Эта схема определяет степень вовлеченности вузов в научные исследования.

- Показатель: количество рецензированных публикаций по отношению к общей численности сотрудников.
- Категории: категории будут определяться диапазонами соотношения числа рецензированных публикаций и общей численности сотрудников.

Инновационная интенсивность исследований.

Степень участия вуза в социально-экономической эксплуатации своих исследований.

- Показатели: для этой схемы могут быть предложены несколько критериев, в том числе: а) количество вновь созданных фирм, б) количество патентов, в) объем исследовательских контрактов с бизнесом и промышленностью.
- Категории: категории будут определяться отношением одного из показателей в схеме к общей численности сотрудников.

Европейский исследовательский профиль.

Эта схема отражает участие вуза в европейских исследовательских программах.

- Показатель: финансовый оборот вуза в европейских исследовательских программах (рамочные программы и Европейский Совет по исследованиям) по отношению к общему обороту.
- Категории: категории будут определяться диапазонами показателей оборотов, указанными выше.

4.3.

Международная направленность.

Эта схема дает информацию об участии вуза в привлечении иностранных студентов и сотрудников.

- Показатели: а) доля иностранных студентов по отношению к общему числу студентов для каждого типа степеней, б) доля европейских студентов по отношению к общему числу студентов для каждого типа степеней, в) доля иностранных сотрудников по отношению к общему числу сотрудников.
- Категории: Категории будут подразделяться в соответствии с процентным соотношением (например, < 1%, 1–5%, 5–10%, 10–50%, 50–100%).

Участие в образовании в течение всей жизни.

Эта схема отражает участие вузов в обучении представителей всех возрастных групп.

- Показатель: доля обучающихся старших возрастных категорий (например, старше тридцати лет) для каждого типа степеней по отношению ко всему студенческому контингенту.
- Категории: категории будут подразделяться пропорционально диапазонам вышеназванного показателя.

4.4.

Размер

Эта схема классифицирует вузы по их размерам в терминах приема студентов и численности сотрудников.

- Показатели: а) численность студентов, зачисленных в вуз, б) численность сотрудников, работающих в вузе.
- Категории определяются в зависимости от размера (например, <1.000, 1.000–5.000, 5.000–10.000, 10.000–20.000, >20.000).

Способ предоставления

Эта схема классифицирует вузы по способу предоставления образовательных программ.

- Показатели: а) обучение на базе кампуса против дистанционного обучения, б) предоставление образовательных программ внутри страны против предоставления образовательных программ за рубежом.
- Категории: категории в этой схеме будут соответствовать бинарному характеру показателей, однако будет добавлена категория «смешанное» для вузов, предлагающих комбинации вышеназванных способов предоставления программ.

Общественные работы.

Эта схема отражает участие вуза в некоммерческой деятельности в некоторой общине или обществе.

- Показатель: Наиболее подходящим критерием для классификации вузов в этой схеме представляется доля рабочего времени, посвященная общественным работам.
- Категории: категории будут определяться процентными диапазонами вышеназванного показателя.

Государственный/частный характер.

В этой схеме вузы группируются в соответствии с характером финансирования: государственным или частным

- Показатель: доля частного финансирования вуза по отношению к общему объему его финансирования.
- Категории: категории будут определяться процентными диапазонами вышеназванного показателя.

Правовой статус.

Эта схема отражает правовой статус высшего учебного заведения.

- Показатель: правовой статус высшего учебного заведения — либо государственное, либо частное.
- Категории: в этой схеме две категории — государственные или частные вузы.

5.

В настоящем исследовании мы проанализировали причины и возможности проектирования типологии высших учебных заведений в Европе. Мы полагаем, что жизнеспособность этой типологии будет сильно зависеть от участия высших учебных заведений и всех заинтересованных сторон в ее дальнейшем развитии. Высшие учебные заведения должны увидеть преимущества типологии для разработки и развития своих стратегических профилей. Заинтересованные стороны должны по достоинству оценить улучшение прозрачности, обеспеченное типологией. Следующими шагами

в развитии типологии будут тестирование и дальнейшая эксплуатация, а также тщательное планирование ее реализации — все в тесном сотрудничестве с высшими учебными заведениями и заинтересованными сторонами

Ниже рассматриваются некоторые вопросы, имеющие существенное значение для дальнейшего развития типологии.

5.1. :

В данном документе неоднократно подчеркивалась важная роль высших учебных заведений и других заинтересованных кругов в разработке типологии. Именно их мнение стоит за инициативой создания типологии.

При обсуждении методологических принципов необходимо учитывать точки зрения многих основных субъектов, что ведет к методу многомерной классификации, суть которого — введение различных измерений, по которым могут классифицироваться высшие учебные заведения.

В дальнейшем развитии типологии важнейшую роль будут играть европейские высшие учебные заведения. Именно представительные органы этих учреждений должны взять на себя ответственность за следующий шаг в этом процессе — пилотную фазу тестирования и практического применения типологии.

Мы считаем целесообразным обратиться к Европейской ассоциации университетов (EUA) с просьбой о координации данного проекта. EUA может создать руководящую группу проекта с участием представителей студенчества, промышленности, профессиональных сообществ, органов академического признания, агентств по аккредитации и обеспечению качества. Сам проект должен осуществляться группой экспертов, имеющих солидный опыт работы в области европейского высшего образования и анализа данных.

Эта группа должна изучить применимость предложенных схем (как концептуально, так и технически) на европейском и на вузовском уровнях. Важным этапом пилотного проекта будет анализ наличия и релевантности надежных наборов данных. Осуществление проекта невозможно без тесного сотрудничества со многими высшими учебными заведениями. Важное значение будет иметь сотрудничество со статистическими учреждениями и такими поставщиками информации, как EURYDICE.

5.2.

Если разработанная типология вузов окажется жизнеспособной, очень важно будет позаботиться о ее координации и ответственности за нее. На данном этапе мы предлагаем создать или назначить организа-

цию, которая будет отвечать за реализацию типологии в Европе. Эта организация должна пользоваться доверием своих «отцов-основателей» (т.е. представительных органов европейских высших учебных заведений).

Функциями этой организации будут:

- сбор, проверка и обработка данных,
- распределение вузов по категориям в типологических схемах,
- обнародование типологии,
- систематическая оценка типологии, возможно, приводящая к пересмотру методологий и процедур.

Основой доверия к деятельности организация должна быть прозрачность ее структуры и процедур.

В рамках проекта могут быть дополнительно исследованы организация типологии и ее осуществление на практике. Более конкретно можно оценить возможную заинтересованность (существующих или новых) европейских фондов (аналогичных Фонду Карнеги в США) в том, чтобы взять на себя ответственность за реализацию типологии.

5.3.

Крайне важно, чтобы механизм реализации, включая осуществление и внедряющую организацию, был финансово независимым. Необходимо выявить возможные источники финансирования, которые могут включать как государственный, так и частный сектор. В любом случае, независимость и честность организации не должны вызывать сомнения.

Предлагаемому пилотному проекту понадобится внешнее финансирование. С учетом различных проблем, которые должны быть рассмотрены на стадии пилотного проекта, следует ожидать, что выполнение проекта займет два года и потребует серьезной исследовательской работы.

6.

1. Aldersley, S.F. (1995), «Upward drift» is alive and well. Research/doctoral model still attractive to institutions, *Change*, September/October, p. 51–56.
2. Basinger, J. (2000), A new way of classifying colleges elates some and perturbs others, *The Chronicle of Higher Education*, 11 August (website archive visited October 2004).
3. Boyer, E.L. (1994), Foreword. In: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (ed.), *A classification of institutions of higher education*. Princeton: CFAT, p. VII-XVII.
4. Carnegie Commission on Higher Education (1973), *A classification of institutions of higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.

5. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1994), *A classification of institutions of higher education*. Princeton: CFAT.
6. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (2005), <http://www.carnegiefoundation.org/classification/future.htm> (visited January 2005).
7. Csepes, O., F. Kaiser & Z. Varga (2003), Hungary, in: J. File and L. Goedegebuure (eds.), *Real-time systems. Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*. Brno/Enschede: Vutium/CHEPS, pp. 59–76.
8. Department for Education and Skills (UK) (2004), *The Future of Higher Education*. <http://www.dfes.gov.uk/hegateway/uploads/White%20Paper.pdf>
9. Department of Education, Science and Training (Australia) (2004), *Higher Education Review Process. Varieties of Excellence: Diversity, Specialisation and Regional Engagement*. http://www.backingaustraliasfuture.gov.au/publications/varieties_of_excellence/de-fault
10. Dima, A.M. (2004), *Portugal. Higher Education Monitor County Report*. Enschede: CHEPS.
11. Dolton, P. & G. Makepeace (1982), University typology: a contemporary analysis, *Higher Education Review* 14(3), 33–47.
12. Douglas, J.A. (2004), The Dynamics of Massification and Differentiation: A Comparative Look at Higher Education Systems in the United Kingdom and California. In: *Higher Education Management and Policy*. Vol 16, No 3, pp. 9–35.
13. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.
14. European Commission (2002), *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/educ-training/en.pdf
15. European Commission (2003), *The role of universities in the Europe of knowledge*. COM(2003) 58 final. Brussels. http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf
16. European Commission (2004), *Draft Recommendation on Quality Assurance in Higher Education*, COM 642, Brussels.
17. European Commission (2005), Communication from the Commission. *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Brussels.
18. European Commission (2005b), *Council conclusions on Education and Training in the Framework of the Mid Term Review of the Lisbon Strategy*. http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/lisbon05_en.pdf
19. European Commission (2005c), Communication to the Spring European Council. *Working Together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*. http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf
20. Eurydice (2004), *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/4. National Trends in the Bologna Process*. Brussels: European Commission.
21. Evangelauf, Jean (1994), A new «Carnegie Classification», *The Chronicle of Higher Education*, 6 April, pp. A17–A25.

22. *Heffen, O. Van* (2001), Flanders, in: J. Huisman and F. Kaiser (eds.), *Fixed and fuzzy boundaries in higher education. A comparative study of (binary) systems in nine countries*. Den Haag: Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid, pp. 75–84.
23. *Huisman, J.* (1998), Differentiation and diversity in higher education systems, In: J.C. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research vol. XIII*. New York: Agathon Press, 75–110.
24. *Huisman, J.* (2003), *Germany. Higher Education Monitor County Report*. Enschede: CHEPS.
25. *Kaiser, F., H. Vossensteyn, E. Beerkens, P. Boezerooij, J. Huisman, A. Lub, P. Maassen, C. Salerno, H. Theisens* (2003), Higher education policy issues and trends. An update on higher education policy issues in 11 Western countries. CHEPS Higher Education Monitor. Enschede: CHEPS.
26. *King, J.* (1970), The typology of universities, *Higher Education Review* 2(3), 52–61.
27. *Lombardi, J.V.* (2000), How classifications can help colleges, *The Chronicle of Higher Education*, 8 September (website archive visited October 2004).
28. *Meek, V.L., L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne* (eds. 1996), *The mockers and mocked. Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*. Oxford: Pergamon.
29. *Moses, I.* (2004), Unified National System of Uniform National System? The Australian Experience. Key note, CHE conference 29–30 April 2004, Berlin. See: www.che.de/news.php?id=183
30. *Orton, Larry* (2005), Developing a classification of postsecondary and adult education institutions in Canada. Presentation at the Annual AERA Conference, 11–15 April, Montreal, Canada.
31. *Reichert, S. & C. Tauch* (2003). Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area. EUA. <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp>
32. *Reichert, S. & C. Tauch* (2005), Trends IV: European Universities Implementing Bologna, European University Association, Brussels.
33. *Scott, P.* (2001), Conclusion: triumph and retreat, In: D. Warner & D. Palfreyman (eds.), *The state of UK higher education. Managing change and diversity*. Buckingham: SRHE & Open University press, 186–204.
34. *Scott, P.* (2004), Hierarchy or Diversity? Dilemmas for 21st-century Higher Education. Key note, CHE conference 29–30 April 2004, Berlin. See: www.che.de/news.php?id=183
35. *Shattock, M.* (2003), *Managing successful universities*. Ballmoor: SRHE & OU Press.
36. *Shedd, J. & J. Wellman* (2001), Framing the measures. A technical background paper on institutional classification systems, data sets, and miscellaneous assessments in higher education. Washington: IHEP.
37. *Theisens, H.* (2003), United Kingdom. Higher Education Monitor County Report. Enschede: CHEPS.
38. *Tight* (1988), Institutional typologies, *Higher Education Review* 20(1), 27–51.
39. *Van Vught, F.* (1996), Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems, In: V.L. Meek,

- a.o. (eds.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon.
40. *Warner, D. & D. Palfreyman* (eds. 2001), *The state of UK higher education. Managing change and diversity*. Buckingham: SRHE & Open University press.
 41. *Zemsky* (2004), On classifying universities: policy, function and market, In: L.E. Weber & J.J.
 42. *Duderstadt* (eds.), *Reinventing the research university*. Paris: Economica, 109–117.
 43. *Zemsky, R., S. Shaman & M. Iannozzi* (1997), In search of strategic perspective: A tool for mapping the market in postsecondary education, *Change*, November/December, pp. 23–38.

(Перевод Е.Н. Карачаровой)

Научное издание

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НА ПУТИ К ЛОНДОНУ

*Под научной редакцией
доктора педагогических наук,
профессора В.И. Байденко*

Корректор:

Н.А. Гришанова

Компьютерная верстка:

М. В. Королева

Ответственные за выпуск:

*О.Л. Ворожейкина, Н.А. Гришанова,
Е.Н. Карачарова, Г. М. Дмитриенко,
Т.А. Подкопаева, Н.М. Амбросимова*

Подписано в печать 2.11.2007 г.

Бумага офисная. Формат 60х84/16. Гарнитура NewtonCTT.

Усл. печ. л. 15,34. Тираж 350 экз. Первый тираж 100 экз. Заказ № 829.

Издательство: Исследовательский центр

проблем качества подготовки специалистов,

105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.

тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13

E-mail: rc@rc.edu.ru
